

Г О Д И Ш Н И К

НА

СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ  
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Том 105

КНИГА СОЦИАЛНИ ДЕЙНОСТИ

---

A N N U A I R E

DE

L'UNIVERSITE DE SOFIA  
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTE DE PEDAGOGIE

Tome 105

LIVRE ACTIVITES SOCIALES

СОФИЯ • 2013 • SOFIA  
УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
PRESSES UNIVERSITAIRES „ST. KLIMENT OHRIDSKI“

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

доц. д-р *БОНЧО ГОСПОДИНОВ*, доц. дпн *СИЙКА ЧАВДАРОВА-КОСТОВА*,  
проф. дпн *ЯНА РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА*, доц. д-р *ПЕНКА ЦОНЕВА*,  
доц. д-р *ЛИЛЯНА СТРАКОВА*, доц. д-р *БОЖИДАРА КРИВИРАДЕВА*

Редактор *ВЕРЖИНИЯ РАЙКОВА*

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по педагогика

2013

ISSN 0861 – 8291

## СЪДЪРЖАНИЕ

- Яна Рашева-Мерджанова, Моника Борисова Богданова* – Кариерно образование в международна и национална перспектива / 5
- Албена Чавдарова, Тамара Захарук, Тони Манасиева, Божидара Кривирадева* – Идеята за специализиран детски съд / 61
- Силвия Николаева* – Образованието като социален проект: една рефлексия отвъд теорията, политиката и практиката / 97
- Владислав Господинов* – Социалнопедагогически проекции на нетикета при юношите и общата скала за измерването му / 145
- Атанас Генчев, Севина Генова, Симеон Сапунджиев* – Интереси на студентите по социални дейности към обучение и практика в сферата на геронтологичната социална работа / 183
- Теодорина Милушева* – Теории за поведенческата промяна и приложението им в социалната работа / 227

## CONTENTS

- Yana Rasheva-Merdjanova, Monika Borisova Bogdanova* – Carrier education in international and national perspective / 5
- Albena Chavdarova, Tamara Zacharuk, Toni Manasieva, Bozhidara Kriviradeva* – The idea for specialized children court / 61
- Silvia Nikolaeva* – Education as a social project: a reflection beyond theory, policy and practice / 97
- Vladislav Gospodinov* – Social-pedagogical projections of netiquette at juveniles and the general scale of its measurement / 145
- Atanas Genchev, Sevina Genova, Simeon Sapundzhiev* – Social work students interests to training and practice in the field of gerontological social work / 183
- Teodorina Milusheva* – Behaviour change theories and their application in the social work process / 227

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА  
Книга Социални дейности  
Том 105

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"  
FACULTE DE PEDAGOGIE  
Livre Activites sociales  
Tome 105

---

## КАРИЕРНО ОБРАЗОВАНИЕ В МЕЖДУНАРОДНА И НАЦИОНАЛНА ПЕРСПЕКТИВА

ЯНА РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА, МОНИКА БОРИСОВА БОГДАНОВА

*Yana Rasheva-Merdjanova, Monika Borisova Bogdanova. CARRIER EDUCATION IN INTERNATIONAL AND NATIONAL PERSPECTIVE*

The European Carrier Education is one of the most vanguard trajectories of the international education cooperation and is the result of its universalization processes. The study presents the evolutionary approach for comprehension and differentiation of the contents, the basic components, and contemporary visions of the mission and objectives of the carrier education. The genealogical model presents the various types of regulatory mechanisms for regulation of occupations and specialists, which have resulted in its differentiation.

Based on an analysis on the European paradigms for carrier education, a specific perspective is formed for its realization under the Bulgarian conditions at all levels, namely: legal, system, institutional and personal. The specific social and economic, market, and educational preconditions for specific solutions are substantiated. The professional functions and characteristics of the respective specialists are structured.

### УВОД В РАМКАТА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Европейското кариерно образование е една от най-авангардните траектории на международното образователно сътрудничество и е следствие от процесите му на универсализация. Имайки прагматични цели, то същевременно проблематизира фундамента на съвременното образование и е предизвикателство пред традиционните му форми.

*Целта* на изследването е, на базата на представително международно сравнително проучване, да се конструира конкретна технологична перспектива за

реализиране на кариерно образование в български условия. Чрез теоретико-сравнителни и емпирични подходи защитаваме *авторската ни концепция*, че:

*първо*, независимо че кариерното образование се обособи през последните няколко години като специфична и „независима“ област между формален и неформален образователни сектори, то е исторически обусловен резултат от еволюцията на предхождащите го системи и образователни парадигми, насочени към социалното и професионално интегриране на личността – професионално образование, професионално ориентиране и консултиране, образователно ориентиране, професионална квалификация и преквалификация, кариерно консултиране...

*второ*, издигаме *хипотезата*, че от тяхното взаимодействие зависи конструирането на съвременните модели на кариерно образование в различните страни и те строго се съобразяват със „заварената“ мрежа на услуги в тази област. Исторически изградените механизми на регулиране на професии и на специалисти органично се обогатяват с кариерното образование.

*Ключовите изследователски задачи* се организират *първо*, около *типизиране* на съществуващото разнообразие от решения в сферата на кариерно образование, като моделите се разделят на три основни типа – интегрирани, интегриращи и смесени; и *второ*, около извличане на валидния за всички условия и модели опит, като *националната перспектива за България* се конструира на базата на специфичните дадености.

На принципа на кариерното съгласуване *концепцията* и „*националната българска*“ *перспектива* в *първа* и в *трета част на студията са разработени от проф. д-н Яна Рашева-Мерджанова*, а „*международната*“ *перспектива* във *втора част – от доц. д-р Моника Богданова* при споделяне на ключовите послания, при авторска независимост в търсенията и в творчеството, при разпределена отговорност за написаното.

**Емпиричното изследване на кариерното образование в международен план** е осъществено в рамките на *Законодателно проучване (възложено от Парламентарната комисия по образованието, науката и въпросите на децата, младежта и спорта)* под научното ръководство на проф. д-н Я. Рашева-Мерджанова и организационно-техническото ръководство на доц. д-р М. Богданова на *Студентската програма за законодателни проучвания към НС на Република България* и на екип в *Центъра за развитие на човешките ресурси*.

## ПЪРВА ЧАСТ

### СЪВРЕМЕННИ ВИЗИИ, СЪДЪРЖАНИЕ И ОБЩ МОДЕЛ НА КАРИЕРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Съвременната визия и моделът на кариерно образование се извеждат на базата на еволюционно проследяване на трите типа исторически утвърдили се механизми на регулиране на професии и специалисти – социално-икономическите, образователните и консултантските механизми.

#### ***А. Социално-икономически пазарни механизми***

Тук се включват естественото разделение на труда; професиограмите; международните и национални класификатори на професии; подбор на персонал.

*Естественото разделение на труда* – първото и второто големи разделения на труда (на земеделие/скотовъдство и на умствен/физически труд) имат не само своята историческа роля за социално-икономическото и цивилизационното развитие на човешкия род. Тези параметри са в основата на почти всички класификации на професии и са закодирани в съвременните международни и национални класификатори, които регулират пазарите.

*Професиограми* – най-оперативната част от професиологията (науката за изследване на еволюцията и бъдещето на професиите) е професиографията. Тя се разглежда обикновено в два основни аспекта: а) като описание на професиите, на техните характеристики; б) като описание на изискванията, предявявани от професията към човека, който ще я упражнява. Основен продукт на професиографската дейност е професиограмата или характеристиката на професията – систематизирано, структурирано, йерархизирано описание на основните изисквания и противопоказания за упражняване на дадена професия в обща част и три основни дяла – медико-физиологически; психологически; социо-икономически.

Съвременните характеристики на професии имат особености, които отразяват тяхното развитие и динамика:

- физическите, интелектуалните и творческите компоненти на трудовата дейност да се изследват и оценяват като баланс, тъй като са ядро на всяка трудова дейност;
- от съществено значение е да се характеризират и представят не само актуалното състояние, но и тенденциите във всяко направление;
- да се включват моментите на характеризиране на професионалната среда като колегиална, а не само като веществена;
- да се отразяват тенденциите към мултистепенната, мултивремевата работна заетост на съвременния специалист – на няколко работни места;
- като специален компонент се обособяват професионалните деформации и изискванията за организиране на трудовата рехабилитация;
- да се включва моментът на конвертируемост на професията и на професионалиста на националния и на международния пазар на труда – позиция в класификаторите, легитимност на пътищата за професионална подготовка, механизми за акредитиране и атестиране.

#### *Национален и международен класификатор на професии*

В историко-теоретическия план (Василев, Д., Я. Мерджанова. 2003, 62–66) съществуват множество опити за класификация на професиите. Първи Платон групира гражданите на своята държава по професионално-кастов признак на „златни“, „сребърни“ и „медни“. Класификацията се базира на предопределеността на професионалната дейност на човека от неговото социално положение

ние и този принцип управлява дълго време движението на хората в човешките общества. Съвременните класификации на професиите се опитват да отразяват сложността и разнообразието на света на професиите, като ги групира по един или по повече признаци – по предмет на труда, по степен на сложност на труда, по степен на квалификация, по групи необходими умения. Класификацията на Джон Холанд се базира на взаимодействието на личността с неговата среда, Робърт Рийч използва за разграничителен признак относителния дял на символния труд в професионалната дейност. Теоретичните опити за класификации на професиите са (или би трябвало да са) в основата на Международната (ISCO 1988) и съответно на националните класификации на професиите, които функционират като официални и нормативни регламентиращи документи движението на специалистите на международния и на националните пазари на труда. Последната и в момента действаща българска национална класификация на професиите е от 1996 г. и е актуализирана неколkokратно.

Очертават се два кръга перманентни проблеми поради динамиката и непрекъснатите промени на общите пазари на труда и в национален, и в международен план – външен кръг: съответствието на класификацията на действителното развитие и съвременния спектър и характер на професионалните дейности, и вътрешен кръг: регулирането на професиите и на професионалната подготовка въз основа на списъци на учебните професии. Т.нар. регулирани професии са професии, подготовката за които се планира и организира на държавно (или национално) равнище в системата на професионално образование и обучение, квалификация, преквалификация и повишаване на квалификацията. Основен документ за тази регулация е „списъкът на учебните професии“, изработван от няколко министерства и висши държавни ведомства. Той е основен документ и при предлагането и наемането на работна сила. Актуализацията в списъка на учебните професии очевидно следва да върви в две посоки: включване не само на нови професии в списъка на професиите; но реструктуриране на модулен принцип на професионалните компетентности в професиите, което да се отрази в модулността на учебното съдържание.

Кариерното образование би следвало да подготвя личността самостоятелно и ефективно през целия живот да попълва и да „трупам“ модули в подготовката си – пресичащи се, но не дублиращи се. С тези модули тя се заявява вече като свой пълноправен самодържец на пазара на специалисти и се предлага, тя сама определя вече цената на своята работна сила. Става дума за едно професионално самосъзнание – самосъзнаване на личната стойност и ценност като специалист. Така последните две десетилетия обособиха и сферата на подбор на персонал не само като избор от страна на работодателя, но и като избор от страна на специалиста – на работно място, на условия на труд, на колегиална среда. Развиха се мрежите за консултиране за търсене и успешно кандидатстване за работа.



## ***Б. Образователни механизми***

Тук се включват професионална подготовка и обучение; професионално образование; продължаващо професионално обучение; учене през целия живот (квалификации и преквалификации); валидиране на дипломи и опит.

### *Професионална подготовка и обучение*

Напълно естествено изворите (началата) на професионалната подготовка са свързани с предпоставките и факторите за възникване и развитие на човешкия труд. В племенния строй професионалната подготовка е стихийна и спонтанна. Извършва се при необходимост, а не целенасочено, и не е обособена като самостоятелна дейност, а е естествена (спонтанна) част от трудовия живот на племето. Нито дейността, нито субектите, които я извършват, са обособени, още по-малко – институционализирани.

Можем да обособим три пределно общи етапа в еволюцията на професионалната подготовка: период на стихийна и спонтанна подготовка, органична част от естествения трудов живот на племето (до началото на робовладелския строй); период на обособяване на специална дейност по професионална подготовка и на субектите в нея (професионално обучение), вън от другите обществени и трудови дейности (до късното Средновековие); период на постепенна професионализация на професионалната подготовка – институционализация, специална подготовка и на обучаващите, заплащане и сертифициране, теоретично и научно осигуряване на дейността.

### *Професионално образование*

Можем да открием следните етапи в еволюцията на професионалното образование в международен план:

- Поява на първите професионални училища (начало на институционализация).
- Развитие на национални и международна мрежи от училищни институции (обогатяване по направления и по степен на образование).
- Утвърждаване на системи за професионално образование в различните страни ( институционализация и законова уредба) на мрежите.
- Период на универсализация и централизация в развитието на системите.
- Период на демократизация и плурализация на системите.
- Период на паралелно утвърждаване на алтернативни системи за професионална подготовка и обучение (деинституционализация).
- Период на „учене през целия живот“ и „непрекъснато образование“, т.е. надинституционализация на професионалното образование, когато много институции се ангажират с услугата професионално образование, квалификация, преквалификация, ориентиране и консултиране.

### *Продължаващо професионално обучение (ППО)*

Оказва се, че понякога формалното професионално образование е не-посилно, а и неадаптивно към личните жизнени проекти. Продължаващата

алтернатива се появява, за да отговори на необходимостта от гъвкави обучителни структури, осигуряващи професионална подготовка и квалификация на индивиди със специфични (по-ниски, по-високи) професионални потребности при динамичните и променящи се непрекъснато обществени и лични жизнени обстоятелства. Съвременният начин на живот не съответства на схемата „израстване, 10-ина години подготовка, до края на живота консумиране и упражняване на тази компетентност“.

В български условия ППО се идентифицира и реализира в три основни типа обучителни среди:

- Обучение в системата на професионално образование като вечерни и задочни форми на начално (елементарно) професионално обучение и подготовка за лица над 16 години за придобиване на първоначална професионална квалификация по професия или по част от професия.
- Обучение в центрове по професионално обучение като начално професионално обучение за квалификация по професия (част от професия) или като непрекъснато професионално обучение за усъвършенстване (повишаване или допълнителна) на квалификацията или преквалификация.
- Фирмено обучение, иницирано от работодателите и осъществявано от лицензирани обучаващи институции като начално или като непрекъснато професионално обучение.

Професионалното образование и продължаващото обучение се съчетават в „учене през целия живот“ чрез „валидиране на дипломи и опит“. В контекста на първото се разбира най-добре същността на продължаващото обучение. То е част от непрекъснатото образование – тази част, която осигурява професионална подготовка и квалификация по професия или по част от професия на лица, прекъснали (или отпаднали) по една или друга причина престоая си в училище преди завършване на задължително образование, както и на лица, желаещи да повишат или да сменят професионалната си квалификация. На второ място, този „прекъснат–непрекъснат“ режим на повишаване и/или придобиване на квалификации и опит поражда необходимостта от механизми на признаване, сертифициране на новите за личността компетенции и опит и валидирането на дипломите и сертификатите на пазара на труда. Така през последните 10–15 години възниква системата за валидиране на дипломи и опит, съответстваща на контекста на учене през целия живот чрез механизмите на продължаващо професионално обучение и на неформално образование.

### ***В. Консултантски механизми***

Тук се включват възникването и поетапното развитие на професионално ориентиране и неговите трансформации, съпътстващи социално-икономическата еволюция на обществата.

От племенния строй до към края на феодалния строй в Западна Европа господстват възгледите за предопределеност на професионалното занятие

по пол, възраст и социална принадлежност. Тези параметри са изработени като естествени механизми на трудова регулация за милиони години родова еволюция. Собствено професионален избор няма – ти се раждаш, така да се каже, „вече избрал“ – избрали са вместо теб предците ти, фамилията, социалната ти категория. Всяко отклонение, не само професионално, но социално, културно, личностно, религиозно, е заклеявявано, преследвано и наказвано безмилостно.

Но през епохата на Ренесанса – XV–XVI в., се появяват идеите за някаква връзка между заниманията с определени дейности и интересите на човек (склонностите) към тях. В Испания започва да се говори за научаване на определено занятие (да се занимаваш с наука, с медицина). Постепенно през следващите два-три века се оформя почвата и накрая възниква специалната услуга за насочване и избор на професия от човек. Най-напред е изборът на човек за професията, а след това и на професията – от човека. В началото на XX в. в модерните общества се появява терминът „професионално ориентиране“ от Фр. Парсънс (Василев, Д., Я. Мерджанова. 2003, с. 15). Почти веднага, паралелно с частните услуги и мрежи, започва и утвърждаването на държавни системи за професионално ориентиране – 1911 г. Англия; 30-те години Германия; 20-те години Франция, 1937 г. САЩ.

Как се обогатява и трансформира професионалното ориентиране само за няколко десетилетия – от втората половина на XX в. до наши дни? Това разширяване е несравнимо като интензивност и съдържание, като усложняване на проблематиката и като съвършено ново позициониране на ролите и приоритетите на участниците в услугата – в сравнение на хилядолетното статукво от зората на човешкото развитие до XX в. на новата ера. Трансформациите са наистина впечатляващи и много малко цивилизационни явления могат да се представят в еволюцията си с такъв колорит. Развитието на консултантските механизми (защото те вече не са само един) следва (понякога изпреварва) теориите и прогнозите за социално-икономическото развитие, теорията и практиката на социалното управление, теориите и практиките за управление на човешки ресурси, развитието на образованието. Последователно професионалното ориентиране се обогатява с:

- *Образователно ориентиране* – появява се с изтегляне на професионалния избор в по-ранна възраст и с поява на „училищен избор“ заради профилиране на образователните институции – това налага консултиране на родители и деца за избор на училище заедно (преди и паралелно) с избор на бъдеща професия.

- *Професионално консултиране* – появява се с възникване и налагане на личностно-ориентирания подход от К. Роджърс 1962 г. (тъй като човек става активен и отговорен за своя избор) и с парадигмата за „професионално развитие“ на работното място – т.е. и след първоначалния избор на професия.

- *Кариерно консултиране* – на личността в професията по време на нейния трудов път като израстване, движение в професията, смяна на професии и работни места, обогатяване на професионалните роли.

- *Консултиране при търсене и кандидатстване за работа* – появява се при социално-икономическите процеси на динамика на пазара на труда; на предлагане на различни типове работни места за една и съща професия; с промяната в социалните парадигми на функциониране на пазарите – човешките ресурси не се разпределят, а човек участва активно в тези процеси като предлага себе си на пазара на труда – той си е стопанин и господар.

- *Кариерно ориентиране и консултиране през целия живот* – паралелно с налагане на визията за учене и за развитие на личността през целия живот.

- *Кариерно образование* – появява се през 70-80 те години на миналия век в САЩ (Искрев, Д. 2002, с. 5), но бързо се разпространява и се налага като термин, а през последните години като европейска образователна парадигма с осмислянето и обобщаването на сложния комплекс от възгледи за автономния съвременен гражданин:

- ✓ отговорен и информиран (лично центриран подход) за своите перманентни избори през различни фази от живота си – автономен;

- ✓ мигриращ и мобилен непрекъснато (глобализация и отваряне на граници) – гъвкави преходи;

- ✓ функциониращ в различни мултикултурни среди (социални и граждански компетентности) – етичен и сътруднически.

Най-важното, което трябва да забележим и да подчертаем, е, че кариерният типаж–професионалист, разбран по този начин, се превръща в част от механизмите на регулация на професии и на специалисти, защото сам регулира себе си и своята среда и се превръща в най-активния фактор на съвременните пазари на труда. Това е най-значимото обстоятелство и предпоставка с личностен характер, щото кариерното образование да е вече парадигма и водещ приоритет на европейските общества и образователни системи.

Така кариерното образование представлява сложен резултат, включващ чрез трансформация в себе си исторически утвърдили се услуги, практики не само на консултантските механизми, но и на образователните, и на информационните механизми и регулатори в едно общество, и на социално-икономическите пазарни регулатори. *Генеалогичният модел по-долу* може да представи тези макровръзки, видими само чрез мащаба, обхващащ големите еволюционни преходи и трансформации в едно явление.

## ГЕНЕАЛОГИЯ НА ЕВРОПЕЙСКО КАРИЕРНО ОБРАЗОВАНИЕ

### СЪВРЕМЕННОСТ В ИНТЕГРАЦИЯ

съзнателно организирани процеси на взаимовръзка и развитие

<b>Национално стопанство еволюирало</b>	<b>Система на (проф.) образование XIX в.</b>	<b>Система на проф. ориентиране XX в.</b>	<b>Кариерно образование 70 г. XX- нач. XXI в.</b>
---	--	---	---

**Социално-икономически                      Образователни                      Консултантски                      Обучително-консултантски**

**механизми на регулиране на професии и специалисти на пазара на труда**

Валидиране на дипломи и опит – международен трансфер на специалисти	Учене през целия живот	Ранна диагностика на интереси и заложби	Кариерно образование – умения за <b>управление на кариерта</b> – <b>себепознание и себереализация</b>
Подбор на персонал	Продължаващо обучение	Консултиране при кандидатстване за работа – 80-те години на XX–нач. XXI в.	Умения за <b>представяне</b> и персонална промоция
Национални и международни класификатори	Професионална квалификация и преквалификация	Кариерно ориентиране и консултиране – 70-те години на XX в.	Умения за <b>избор и вземане на решения</b> в професионалния живот
Характеристики на професиите – професиограми	Професионално образование – XVI в.	Образователно и професионално ориентиране като система – XX в.	<b>Диагностика и решение</b> за упражняване на професия – от специалиста, не от личността
Естествено разделение на труда – племенен строй	Стихийна трудова подготовка и обучение – племенен строй	Естествено насочване по пол, възраст, соц. принадлежност – племенен строй	<b>Спонтанно изграждане</b> и борба за кариера XVI– XVIII в.

### **ГЕНЕАЛОГИЧНО ПОРАЖДАНЕ В ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ – спонтанно протичащи процеси на взаимовлияние и еволюция**

В генеалогичния модел водещ е принципът на съответствие „тип национално стопанство – тип система на общо образование – тип система на професионално образование – тип система на професионално ориентиране – тип мрежа на кариерно образование“: кариерното образование е продължение, развитие, следващ етап на професионалното и кариерното консултиране. То съответства на парадигмата за учене и развитие през целия живот.

Терминът „кариерно образование“ се налага не като абсолютно нова историческа реалност, а като трансформация и акумулиране на съществуващия исторически опит. Кариерното образование „асимилира“ и превръща в нещо ново всички постижения (виж отново Генеалогичния модел).

Така **кариерното образование се структурира съдържателно** като съвкупност от организирани на регионално, национално и на международно равнища дейности с:

- ✓ информационен,
- ✓ консултантски
- ✓ и/или обучаващ характер,

предназначени за формиране на умения за управление на кариерата на две равнища – себепознание и себerealизация и в три аспекта – спрямо личността, спрямо пазара на труда и спрямо професионалната организация.

Още през 2008 г. Съветът на Европа призовава държавите-членки да насърчават придобиването и формирането на умения за управление на кариерата през целия живот; да се улеснява достъпът на всички граждани до услуги по ориентиране като непрекъснато се повишава тяхното качество; да се насърчава координацията и сътрудничеството между различните регионални, национални и локални лица и институции; да се насърчава участието в международните мрежи по кариерно ориентиране и образование през целия живот. Установява се Европейска мрежа за политика за ориентиране през целия живот – ELGPN – European Lifelong Guidance Policy Network. Създадена е през 2007 г. и в нея членуват вече 29 държави, от които 2 са наблюдаващи. Мрежата представлява структурирано средство за европейско сътрудничество в областта чрез тематични пакетни дейности; тематични срещи, двегодишни конференции, пленарни срещи и заседания.

Сечението и съчетаването между кариерно информиране, кариерно ориентиране и кариерно обучение се заключава в концепцията, че:

- първо, човек се движи в професията и работата си през целия живот и няма „твърда“ професионална йерархия, която личността да не може да реструктурира според личния си капацитет;
- второ, няма вече еднократен начален избор на професия и на кариера, а има изграждане на кариера чрез перманентни пререшавания в личния жизнен път;
- затова трето, основно съдържание на кариерното образование стават кариерните умения на личността;
- четвърто, развивани чрез информиране, консултиране, обучение;
- и пето, чрез които тя да управлява своята кариера (основен резултат на кариерното образование).

Говорим вече за кариерни умения като девета ключова компетентност. *Европейската референтна рамка на 8 такива ключови компетентности*

задава нормата за съвременния мобилен трансферен специалист в която и да е професионална област ([www.tera.bg/files/Key-Competencies.pdf](http://www.tera.bg/files/Key-Competencies.pdf)):

✓ Общуване на роден език: презентационни умения; водене на преговори; разговори с клиент; водене на делова кореспонденция;

✓ Общуване на чужди езици;

✓ Математическа компетентност и основни знания в областта на природните науки и технологиите: работа със специализирана аналитична апаратура или софтуер;

✓ Дигитална компетентност: работа с основни текстообработващи програми; създаване на таблици; бази данни; съхраняване и управление на информация и общуване с електронни средства;

✓ Умение за учене: умения за работа в екип; управление на стреса и времето; мотивация, свързана с естеството на работа и надграждане на знанията на служителите самостоятелно или в екип;

✓ Обществена и гражданска компетентности: управление на промяната; управление на конфликти; участие в процеса на европейска интеграция;

✓ Инициативност и предприемачество: умения за поемане и оценка на риска; подобряване на уменията за планиране, анализиране, контролиране, ръководство на проекти; лидерски умения;

✓ Културна осъзнатост и творчески изяви: неформална комуникация; познания и опит в областта на изкуството.

Как тук се вписват „уменията за управление на кариерата“ като девета ключова компетентност? Тя има и синтезен „крос“-компонентен характер, и самобитно конкретно съдържание. Общо понятие за умения за управление на кариерата – структурирани начини да се събира, анализира, синтезира, обработва и организира информация за самообразование и професионална информация, както и умения да се вземат решения и да се извършват преходи.

*Основното им съдържание:* отзивчивост към себе си, отзивчивост към възможностите, учене на решения, учене на преходи, личен мениджмънт, изследване на ученето и на работата, изграждане на живот/работа (Тони Уотс, [www.elgrp.eu](http://www.elgrp.eu)). Димитър Искрев ги групира в 4 основни ядра, които се превръщат и в ядра на учебното съдържание по кариерно образование: „осъзнаване на възможностите“ чрез опознаване на света на пазара на труда и на професиите; „самосъзнаване“ чрез опознаване на собствените интереси и способности; „учене за вземане на решение“ и „учене на осъществяване на преходи“ в ситуации на избор и противоречия (Искрев, Д. 2002, 33–36). *Структурирани, уменията обхващат три релационни модуса* (спрямо себе си, спрямо пазара на труда и спрямо професионалната среда) и две равнища на осъществяване – като себепознание и като активност-себереализация.

„Кариерното образование“ е постмодерно по своя характер и като понятие, и като концепция, и като практика, и е може би първото по рода си, което не предвижда в строгия смисъл на думата „даване на знания“ – тук те действ-

вители са просто „течаща река“ – тъкмо защото знанието е променящо се и непрекъснато ново като информация, се появява кариерното образование – неговото основно информационно съдържание са знанията за уменията, за начините на дейност на пазара на труда.

*Основни дейности:* информирание, диагностика и консултиране, обучение. *Съпътстващи професионални дейности:* съветване, организиране, посредничество и работа със значимите фактори.

*Основни субекти:* от една страна личността, а от друга – държавни институции; училища – учители, класни ръководители, училищни ръководства, специалисти по кариерно консултиране; кариерни центрове – кариерни консултанти; предприятие, пазара, родители, социални партньори. Навсякъде става дума за разпределяне и споделяне на отговорности, дейности, функции – няма международен „стандарт“ или формула за това. Специфичното институционално устройство е въпрос на регионално договаряне между всички участници за улесняване на достъпа и на кариерния път на отделната личност.

От тази общо споделена на европейско равнище парадигма за кариерно образование националните и регионални системи развиват и структурират своите мрежи за кариерно образование.

## ВТОРА ЧАСТ

### МЕЖДУНАРОДНА И ЕВРОПЕЙСКА ПЕРСПЕКТИВА – СРАВНИТЕЛНО ПРОУЧВАНЕ

Изследването на кариерното образование в международен план е осъществено в рамките на *Законодателно проучване* (възложено от Парламентарната комисия по образованието, науката и въпросите на децата, младежта и спорта) със съдействието на сътрудници в Студентската програма за законодателни проучвания към НС на Република България и на Центъра за развитие на човешките ресурси. *Периодът* на проучването обхваща три месеца: октомври–декември 2011 г. и 30 държави. *Съдържателните параметри* на проучването съответстват на параметрите на кариерното образование като явление и като регламентация:

1. Законодателни основи и регламенти в страната.
2. Основно съдържание и дейности в кариерното образование.
3. Типове институции и тяхната организация.
4. Обхват на кариерното образование – възрастов и като категории лица.
5. Реализиране в училище – наличие на училищни програми; интегрирано обучение в учебните предмети; специални учебни предмети.
6. Специфика на училищните програми по кариерно образование.
7. Специалисти в училище, които участват в реализиране на кариерно образование, и техните функции.



8. Дейности на институциите извън училище – специалисти и функции.
9. Подготовка и сертифициране на специалисти по кариерно образование. Наличие на професионални стандарти.
10. Социално партньорство и отговорности.
11. Интеграция на национално и международно равнища – наличие на национални форуми и членство в европейската мрежа.

*Групирането на страните* при тяхното представяне отразява *едновременно два подхода* – териториалният (геополитическа регионализация на света) и образователният (типизирането на системите за професионално образование и за професионално ориентиране и консултиране).

**1. Единно средно образование – Скандинавски страни** (Норвегия, Швеция, Финландия).

**2. Англосаксонски тип поливалентно образование** (Англия, Шотландия, Ирландия, Нова Зеландия).

**3. Континенталноевропейски „немски“ тип дуална система на образование** – (Германия, Австрия, Холандия (Кралство Нидерландия)).

**4. Комунален Латинско-Средиземноморски тип образование** (Андора, Португалия, Швейцария).

**5. Балкански страни** (Косово, Черна гора, Сърбия, Македония, Албания) и **Централна Европа** (Словакия, Унгария).

**6. Прибалтийски републики** – Латвия, Естония.

**7. Украйна, Молдова**

**8. Канада и САЩ**

**9. Други** (Сингапур, Кипър, Турция, Грузия).

## **Единно средно образование – Скандинавски страни** (Норвегия, Швеция, Финландия)

### ***Норвегия***

В Норвегия началното, прогимназиалното образование и горната степен на средното образование и обучение (професионално) се регламентират от Закона за народната просвета (в сила от 17 юли 1998 г.), който определя правото на необходимо консултиране: „Учениците имат право на необходимите консултации по отношение на образование, кариера и социални въпроси.“<sup>1</sup>

Кариерното образование е част от цялостната образователна система, която е задължителна за деца на възраст между 6–16 години (1–7 кл.), като през първата година от началното училище най-вече се провеждат образователни игри, чрез които се изучават социални структури и се формират социални умения.

---

<sup>1</sup> Виж повече на

[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Education\\_Act\\_Norway\\_30\\_September\\_2010.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Education_Act_Norway_30_September_2010.pdf)

Кариерното образование е вплетено в учебни предмети в основно и начално средно ниво като: християнски и религиозни знания, етично образование, социални изследвания, изкуства и занаяти, наука и околна среда. Съществуващата последна степен на средното образование е въведена с цел да се направи по-информиран избор по отношение на учебните програми и да се конструират планове за кариера.

Основните кариерни умения са свързани с развитие на компетенциите за прилагане на принципите за равни възможности, както и информационни и комуникационни технологии.

Участие на социални партньори (бизнес, индустрия, работодатели, училищни настоятелства и т.н.) се свързва със следните субекти:

- Северно сътрудничество<sup>2</sup>;
- Организация за икономическо сътрудничество и развитие<sup>3</sup>;
- Сътрудничество в Европа<sup>4</sup>;
- Интернет портал за образование<sup>5</sup>;
- Дирекцията за образование и обучение<sup>6</sup>;
- Национален Комитет на родителите за начално и прогимназиално образование<sup>7</sup>;
- Норвежката дирекция "Образование и обучение" е изпълнителна агенция, подчинена на Министерството на образованието и научните изследвания<sup>8</sup>;
- институции за професионално ориентиране и кариерно консултиране<sup>9</sup>.

Стратегиите на Норвегия по посока оптимизиране и развитие на образователната система (и оттам кариерното образование) са свързани с преодоляване на социалното неравенство, решаване на въпросите на „образователната миграция“ и стремеж към по-индивидуализирано образование и база.

### *Швеция*

Кариерното образование се реализира от Закон за кариерно обучение на ниво общини и училища (държавни и частни). Основното училище е 9 години

---

<sup>2</sup> Виж повече на <http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/International-Collaboration-on-Education/nordic-cooperation.html?id=535151>

<sup>3</sup> Виж повече на [http://www.oecd.org/document/9/0,3746,en\\_2649\\_39263238\\_41266761\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/9/0,3746,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html)

<sup>4</sup> Виж повече на <http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/International-Collaboration-on-Education/Europe.html?id=279694>

<sup>5</sup> Виж повече на [www.utdanning.no](http://www.utdanning.no)

<sup>6</sup> Виж повече на [www.utdanningsdirektoratet.no](http://www.utdanningsdirektoratet.no), [www.fylkesmannen.no](http://www.fylkesmannen.no), [www.skolenettet.no](http://www.skolenettet.no)

<sup>7</sup> Виж повече на [www.foreldrenettet.no](http://www.foreldrenettet.no), [www.fug.no](http://www.fug.no)

<sup>8</sup> Виж повече на <http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/compulsory-education/the-norwegian-education-system.html?id=445118>

<sup>9</sup> Виж повече на <http://www.udir.no/Stottemeny/English/Contact-Information/>  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/NO\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/NO_EN.pdf)

и обичайно започва от 7-годишна възраст. Средното училище най-често е 3 години (между 16–18 години) и включва академични знания и програми за професионално обучение.

Извадка от учебния план за задължителното училищно образование (Lro 94, т. 2.6) гласи: „Учениците трябва да получат образование с високо качество. Също така трябва да им бъде осигурена основа за избор на по-нататъшно образование. Това предполага, че задължителното образование работи в тясно сътрудничество с училищните програми за горната степен на средното образование. Това също така предполага сътрудничество между професионалните общности и местната общност.“

#### *Цели:*

Училището трябва да се стреми да гарантира, че всички ученици:

- получават достатъчно информация за тяхното общество, за неговия професионален и културен живот, за да:
  - ✓ бъдат способни да проучат различни възможности и да вземат решения по отношение на проблеми, свързани с тяхното бъдеще;
  - ✓ **да бъдат информирани** за възможностите за по-нататъшно образование в Швеция и други страни.

### **Финландия**

**Законът** за народната просвета (628/1998, §11) посочва, че всеки ученик има право на адекватни консултантски услуги (§30).

Консултантските услуги в професионалното образование (630/1998, §29) и горната степен на средното общообразователно училище (629/1998, §7, §22) също са разписани в закона.

Финландският Национален борд за образование (The Finnish National Board of Education) изготвя съответните програми, които дават по-подробни инструкции за предоставяне на образование и консултиране в различни училищни направления:

- дейности по ориентиране и консултиране представляват един непрекъснат процес, който продължава с продължителността на основното образование;
- това е задача на всички учители;
- на родителя или на друг настойник трябва да бъде дадена възможността да постави (обсъди) въпроси, свързани с обучението на ученика и с неговите избори, чрез провеждане на срещи с учител, училищен консултант и ученик;
- в допълнение към превантивните дейности, ориентирането и консултирането трябва да подкрепят специално тези ученици, които имат трудности или са застрашени от отпадане от образователната система.

**Кариерно образование** е интегрирано в Национална Програма – като задължителен предмет за ученици в общообразователните училища (от 1970 г.) и в горната степен на средното общо и професионално образование (1980).

*Времето разпределение* за часовете по кариерно образование са:

- уроци по 2,5 ч в задължителното образование (7 до 9 кл.);
- 1 задължителен и 1 избираем курс по време на 3 годишната горна степен на средното общообразователно училище;
- минимум една учебна седмица и половина в областта на професионалното образование.

Насоки в учебните програми – **всяко училище е задължено да създаде план**, в който се посочва как ще бъдат постигнати съответните цели от училището и от всеки учител, а на родителите трябва да им бъде предоставена възможност да се включат.

Социалната значимост на консултирането, като насочващ процес печели внимание през последните години във Финландия – специален фокус във финландската система за консултиране заема предотвратяването на отпадане от образователните структури.

Във Финландия училищното консултиране е осигурено в училища с различни профили и във втората степен на образование, която включва училища с ученици от горните класове, гимназии и професионални училища.

Националният съвет на образованието<sup>10</sup> носи отговорност за националното развитие на съдържанието на училищното консултиране. Финландският институт за образователни изследвания<sup>11</sup> в университета Jyväskylä е и изследователски център за училищно консултиране.

#### *Професионално (и кариерно) консултиране и ориентиране*

Според законодателството, свързано с професионалното образование, ученикът има право да получава консултативни насоки съгласно учебния план. Учебният план се изготвя индивидуално за всеки ученик. Основната цел на професионалното образование да се намали броят отпадащите от системата.

Учениците трябва да получат насоки и консултации еквивалентни най-малко на 1,5 кредита. Освен това, ученикът има право и на допълнителни образователни консултации, ако са му необходими. Мисията на училищния съветник е да обърне специално внимание и да консултира ученици, които срещат затруднения при обучението си, отсъстват често от училище, имат житейски проблеми.

Училищното консултиране насърчава и подчертава активността на учениците да планират бъдещото си обучение и готовността им да продължат образованието след завършване на средното училище. Консултативният процес дава информация на учениците за обучението и перспективите в професионалните образователни институции. Целта е да се гарантира успешното

---

<sup>10</sup> Виж повече на <http://www.oph.fi/english>

<sup>11</sup> Виж повече на <http://ktl.jyu.fi/ktl/english>

обучение, подкрепа и насърчаване на личностното развитие и укрепване, професионално израстване.

Задачата на консултирането, което е предвидено в заключителния етап е да се гарантира бъдещо професионално израстване и да се предостави информация за пазара на труда, състоянието на заетостта и възможности за други професии.

### **Англосаксонски тип поливалентно образование** (Англия, Шотландия, Ирландия, Нова Зеландия)

#### *Англия*

##### *Кариерни услуги за лица на и под 16 години*

Предоставянето на кариерно ориентиране на лица на и под 16 години е отредено на местната управа чрез т.нар. услуги Connexions.

В Закона за образованието от 2011 г. тази дейност се прехвърля на училищата – от септември 2012 г. те ще бъдат отговорни при предлагането (самостоятелно и интегрирано в системата) на кариерно консултиране и ориентиране за ученици между 13 и 16 години. Училищата решават самостоятелно как да бъдат предложени тези услуги – свободни са да разработват собствени програми за кариерно ориентиране или да наемат външни експерти, които да се включат в процеса по предоставяне на кариерни услуги. Учебните заведения не са задължени да използват услугите на външни доставчици на кариерни услуги, но всяко ориентиране трябва да бъде обективно и да окуражава учениците търсят и други опции освен регламентирания във формалното образование. Училищата са задължени да осигурят кариерно образование на всички ученици между 11 и 16 години. От 2012 г. няма да бъде задължително, но от училищата ще се очаква да предоставят кариерно образование като част от образователната система. Предстои да бъде решено какви предмети да се включат в зависимост и от потребностите на учениците. Най-вероятно те ще са свързани с кариерния мениджмънт и вземане на решения.

Кариерното образование започва от 9-годишна възраст, но съществуват дискусии дали не би трябвало то да бъде разширено – включено е в образователната система в 3 и 4 кл. (по английската образователна система). Реализира се от кариерни консултанти по специални програми, но и учители могат да вземат участие.

Кариерното ориентиране за младежи под 17 години, които не са в сферата на образованието, заетостта или друг вид обучение, остава в полето на местната управа. Тези услуги ще бъдат предоставени чрез Национални кариерни служби. Местната управа има задължението да подкрепя рискови групи младежи и да сътрудничи на училищата и бюра по труда да ги идентифицират и подпомогнат.

Училищата определят плащането за кариерните услуги спрямо бюджета си, като няма строго определена сума, отделена за кариерно ориентиране, въп-

реки че Департаментът по образование отделя пари за Национални кариерни служби като помощ.

#### *Кариерни услуги за младежи над 16 години*

Информация, свързана с кариерата, кариерно консултиране и ориентиране за млади хора в по-горните класове, се предоставя от училищата или университетите, като те сами определят начина на работа (методи, инструменти, време).

От април 2012 г. влизат в сила „Национални кариерни служби“ (National Careers Service, NCS) за младежи над 16 години, които са извън образователната система – самостоятелна, обединена услуга, която предлага организиран и цялостен достъп до кариерно консултиране и ориентиране и кариерна информация.

Те ще предоставят своите услуги през индивидуални консултации, телефонна или онлайн подкрепа на всички, които имат нужда от консултиране, без значение от възрастта (учащи или не). Доставчиците включени в предлагането на кариерни услуги ще могат да работят с училища, колежи и университети, но не под марката на Национални кариерни служби.

Срещите лице-в-лице се реализират в съществуващи офиси и офисите на „Следваща стъпка“ (Next Step – доставчик на кариерно консултиране за възрастни до април 2012 г.) и бюрата по труда. Други услуги ще бъдат предложени от доброволци и организации в частния сектор.

Онлайн и телефонно консултиране ще бъде организирано на национално ниво чрез договори с частни и доброволчески доставчици<sup>12</sup>.

NCS ще бъдат финансирани от Агенция за финансиране на уменията (Skills Funding Agency), която използва средства от Департамент за бизнес, иновация и умения (Department for Business, Innovation and Skills). Департаментът за Образованието ще допринесе с около 5% от бюджета на NCS за академичната 2012/2013.

### **Шотландия**

**Училищата** са основни субекти в предоставяне на програми за ориентиране за млади хора (във всички области на учебните програми; училищата и местните общини са подкрепени от „Careers Scotland“). Изработена е Стратегия за кариерна информация, ориентиране и консултиране 2011, наречена Програма за върхови постижения (Career Information, Advice and Guidance Service (CEIAG) Strategy 2011 Curriculum for Excellence), която представлява рамка за учене и преподаване. В рамките на програмата „Развиване на умения за учене, жизнено умения и трудови умения“ са интегрирани и областите на „индивидуално планиране на обучението и умения за управление на кариерата“, което въвежда учениците в света на труда, помага им да направят връзки между ученето и работата и им позволява във всеки момент да развият знание за себе си и за важните жизнено периоди.

---

<sup>12</sup> Настоящата онлайн кариерна услуга се предлага от „DirectGov“ и „Next Step“, които ще бъдат обединени в нов брандиран сайт на NCS.

<b>Параметри</b>	
<b>Обхват</b>	Застъпено е през цялото време от обучение
<b>Форма</b>	Интегрирано е в учебната система, както и множество извънкласни програми
<b>Кариерни умения</b>	Умения за мислене (разсъждаване), кариерен мениджмънт, умения за работа в екип, умения за лидерство, умения за менажиране на компании и предприемачество.
<b>Специалисти</b>	Кариерни консултанти и учители
<b>Социални партньори</b>	Всички на национално равнище, които работят заедно – Департамент за образованието, „Развитие на умения Шотландия“, доставчици на различни кариерни услуги, свързани с кариерно ориентиране и консултиране, родителски настоятелства, работодатели и др.
<b>Международно партньорство</b>	Развита мрежа за ученически практики и младежки организации.
<b>Национални институции</b>	<b>Министерството на образованието</b> Закон за Образованието (2004) и документът „Учебна система за отличие“ – регламентирант предоставянето на кариерно образование в училищата .

### **Ирландия**

В Ирландия се отдава огромно значение на кариерното образование в училищата и се обръща все повече внимание за неговото подобряване. То се регламентира от Основната Концепция за Образование (Entitlement Framework for Education), реализирана основно от Департамент за образованието, с участието на доставчици на кариерни услуги, организации в полето на доброволчеството, бизнеса, настоятелства, университети, колежи и др.

Реализира се както от учители, така и от кариерно консултанти, които се обучават по специални програми.

Провежда се интегрирано в учебната програма на третата и петата година от обучението, но съществуват и множество програми за извънкласно кариерно образование. Предметите не променят наименованията си – през първите години се започва от основните познания и през годините изучаваният материал се разширява.

*Основни кариерни умения:*

- ключов етап 1 и 2 (key stages) – управление на информацията, мислене, разрешаване на проблеми и вземане на решения, умения за креативност, умения за работа в екип, самоконтрол;
- ключов етап 3 и 4 – както при 1 и 2;
- ключов етап 5 – разрешаване на конфликти и проблеми, работа в екип, самоконтрол (умения за подобряване на ученето), разбиране и представяне на наученото.

### *Нова Зеландия*

**Старият модел на кариерно образование в училищата** е свързан координирането от страна на кариерните консултанти кариерните дейности (за ученици в 7 кл. и нагоре). Новият модел залага на усилената работа от страна на кариерните консултанти, съвместно с учител по предмет координират различни инициативи и реализират кариерно ориентиране. Акцентира се на работата с ученици в риск или напускащите училище неподготвени. Идеята за формиране на компетенции у младите хора за управление на кариерата през XX в. се реализира и чрез учебната програма, включвайки<sup>13</sup>:

- развиване на само-познание;
- проучване на възможностите;
- решения и действия;
- разграничаване на образователните възможности и ангажиране на учителите.

### **Континенталноевропейски „немски“ тип дуална система на образование** (Германия, Австрия, Холандия)

#### *Германия*

Въпросът за кариерното образование в училище е много актуален в Германия и има своите специфики в различните области, но като цяло е *характерна силна и развита система на учебни практики в реална работна среда*, които са от съществено значение за кариерното развитие. Те дават възможност на учениците да придобият практически познания в различни сфери на пазара на труда, подпомагат избора на професия, като освен практически ориентирани задачи се разглеждат и социални и екологични аспекти.

Регламентирани са и практическите стажове, които се провеждат допълнително към ученическите практики и са възможни след 7 кл., като дават възможност на учениците отрано да придобият реална представа за трудовите отношения, възможности и пр. Основната идея е да се покаже реалната производителна обстановка в предприятията. Продължителността е 1 ден, не се препоръчва отсъствие от учебни занятия за 14 дни, като се провеждат в рамките на часовете по техника, икономика, а отговорни за провеждането са класните ръководители. Разработват се и индивидуални учебни планове.

Кариерното ориентиране (КО) е част от каталога на специализираните услуги на Агенциите по заетостта и подпомага компетенциите на младежи и възрастни относно избора на работа при кариерното интегриране. Целта е чрез целенасочена подготовка за избор на професия младежи и възрастни, работодатели и служители да се информират всеобхватно относно въпроси за избор на образование и професия, относно видовете професии, изискванията

---

<sup>13</sup> Виж повече на <http://www.avonmore.ac.nz/index.html>



си и перспективите, относно начини и развитие на професионалното образование, както и важни професионално развития в предприятия, администрации и на пазара на труда.

Насърчаването на едно задълбочено КО стои все повече на фокус. Учениците, които своевременно и ефективно се запознаят с процеса на избор на професия и оценят реално шансовете си при този избор, избягват в последствие погрешни решения при избирането, като така например могат да се предотврати прекъсването на обучението. Средствата на КО трябва да се прокарат по-силно от досега, за да се повишат мотивацията за успешно завършване на училището и компетентността относно избора на професия, както и да се предотврати прекъсването на образованието.

*Формите на работа, свързани с търсене*, предимно са: работа в групи, групово ориентиране под формата на семинари, уъркшопове, тематични групови събития по училищата, презентации с образователна насоченост в информационни кариерни центрове и мобилни такива или по училища, допълнителни събирания по класове, събития в рамките на изложения, борси, участие в събития на други, обсъждания на пазара на труда, напр. с училищното ръководство или други участници в КО. Работи се с рискови целеви групи като например млади хора имигранти, младежи с увреждания и т.н.

Съдържанието на формите на прояви, свързани с търсенето, е:

- ✓ концентрирано внимание върху определени теми на избора на професия и образование;
- ✓ осъществяване на наблюдения към сферата на образованието и труда;
- ✓ разглеждане на определени теми, свързани с избора на професия, по групи;
- ✓ упражняване на компетенции в областта на избиране на професия.

Включването на родителите в процеса на избор на професия е една от основните задачи в работата на консултантите по КО. Още в началото на учебната година те се стремят да участват в родителските срещи (на учениците от последен/предпоследен курс на обучение) във всяко училище от района на Агенцията по заетостта, за да се представят като партньори при процеса на избор на професия. Контактите с индустрията (бизнеса) са необходими и се използват в различни области от консултантите по КО, които чрез участието си в традиционните изложения и борси за намиране на работа 2 пъти годишно в сътрудничество с AGS предоставят информация за различни предприятия и професии. Освен това, те подпомагат на местно ниво работните отношения между училище и индустрия (бизнес). Участието по борси, проекти на висши учебни заведения с икономиката, кръгли маси на работодатели, както и събирания на камарите се уговаря с AGS и се подготвя от съответните екипи.

Презентациите в информационните кариерни центрове се планират с участието на консултантите и съгласието на лидерите на Екипите U25 и EZ на Агенцията. На всяко полугодие се изготвя календар на събитията (плакат,

флайери), разпространяван чрез информационните кариерни центрове. За организацията на процеса и за модерацията отговарят сътрудниците на ИКЦ от входната зона, възможно е и индивидуално договаряне с Екип U25.

На специалните срещи за учители консултантите информират относно обхвата и съдържанието на каталога с услуги, за да могат те да интегрират още по-силно учениците в процеса по избор на професия. Затова е нужно и да се осигури активно сътрудничество между училищата и Агенцията по заетостта. Чрез консултантите в училище може да се предложи някакво подходящо събитие или да се използва възможността за участие в учителски конференции, консултантски услуги.

### *Австрия*

Кариерното ориентиране е съсредоточено в училищата и е организирано въз основа на тристепенен модел:

1. Уроци за кариерно образование (Berufsorientierungsstunden) – провеждат се от учители, отговорни за кариерното консултиране – „учители по кариера/кариерни учители“ (Berufsorientierungslehrer).

Учителите по кариера работят с всички ученици в клас. Те обикновено провеждат един урок седмично на 13 и 14-годишни (7 и 8 кл.), като също могат да предложат определени дни за проекти или блокови уроци, когато считат за необходимо.

2. Индивидуалното съветване се предоставя от училищни консултанти (училищни консултанти и образователни консултанти (Schüler- und Bildungsberater) – цели индивидуален фокус към учениците и техните родители.

Училищните консултанти предлагат лично и кариерно консултиране. Те работят индивидуално с учениците и техните родители и обсъждат способностите на учениците с колегите си. Не провеждат уроци, но са част от системата.

3. Двете степени на кариерно ориентиране се допълват от Службата за училищна психология (Schulpsychologie-Bildungsberatung), които могат да предложат специализирана подкрепа.

Тези служби подпомагат учителите, когато възникнат специфични въпроси, проблеми в работата, и също така предлагат сътрудничество в планирането на по-нататъшно обучение на регионално ниво.

В трите степени се включват и класните ръководители, както и широк кръг от други субекти и организации извън училищния контекст (държавни и неправителствени).

Ако през 2003 г. в Австрия има около 150 училищни психолози (не всички работещи на пълно работно време и постоянно, в сравнение с около 2370 училищни консултанти), то сега картината е доста по-различна – кариерните услуги имат по-голям мащаб и се реализират на различни нива.

### **Холандия (Кралство Нидерландия)**

Задължителното образование в Холандия започва на 5 години, въпреки че на практика повечето училища приемат деца на 4 години. Съществува и частично задължително образование, което означава, че ученикът трябва да присъства на някаква форма на образование за най-малко два дни в седмицата. Задължителното образование завършва на 18-годишна възраст.

**Идеите на кариерното образование са вплетени в образователната система<sup>14</sup>:**

- подготвително средно ниво на професионалното образование (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, VMBO) – продължава четири години (12–16 години) и съчетава професионално обучение с обучение по език, математика, история, изкуства и науки;

- среднообразователната система (Hoger Algemeen voortgezet onderwijs, HAVO) – 5 степени и обикновено се посещава от 12–17 години;

Профилите са:

- ✓ *култура и общество* – акцентира върху историята, изкуствата и чужди езици (френски, немски и по-рядко, испански, руски, арабски, турски и западнофризийски);

- ✓ *математика* – фокусира се върху статистиката. Този профил се подготвя за художествено и културно обучение;

- ✓ *икономика и общество* – с акцент върху социалните науки, икономика и история;

- ✓ *природа и здраве* – биология и природни науки;

- ✓ *природа и технология* – естествени науки.

Кариерното образование и ориентиране е главно отговорност на образователната система – регулацията чрез закона е ограничена.

Под отговорността на Министерството на образованието Съветът за средно професионално образование (MBO-Raad) изготвя план за развитие на кариерното ориентиране. На училищата се дават различни средства за подобряване на кариерното ориентиране – например доклада „Анализ на кариерното ориентиране“, с цел да се предостави ориентир (пример) за сравнение по посока прилагането в практиката на кариерното ориентиране и как могат да подобрят дейността. Подобни планове са създадени и за висшето образование<sup>15</sup>.

Подобряването на кариерното ориентиране за учениците и студентите е

---

<sup>14</sup> За повече информация за нидерландската образователна система вижте на:

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Redirect>

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Fundamental Principles\\_and\\_National\\_Policies#Criteria\\_to\\_be\\_met\\_by\\_schools](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Fundamental_Principles_and_National_Policies#Criteria_to_be_met_by_schools)

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Legislation>

<sup>15</sup> Виж повече на <http://www.lob-vo.nl/>

<http://www.mbodiensten.nl/Project/12/Project-loopbaanorientatie-en-begeleiding-LOB>

<http://www.expeditielob.nl/koers/>

свързано с образованието като фактор, оформящ професионални компетенции. В тази връзка, **образование в Холандия е ориентирано към способностите** – обучение, базирано на развитие на компетенции с цел да научи обучаващите се как да работят в професионален контекст. Тази стратегия се прилага в обучението на всички ученици в и специализирани колежи от август 2011 г., датата, на която тази нова квалификационна структура е въведена повсеместно. Структурата описва:

- основни задачи и работни процеси, които са свързани с професията и я характеризират като цяло;
- компетенции, нужни за успешното извършване на работните процеси;
- подпомагащи професията, знания и умения;
- показатели за изпълнение, които информират, че компетенциите са били успешно придобити.

Тази иновационна система предполага, че квалификацията, която получават учениците и студентите, е по-добре адаптирана към изискванията на пазара на труда. Също така предлага по-добри перспективи в случай на продължаване на висшето образование.

В кариерното образование консултиране и развитие участват много и различни субекти (държавни и частни фирми за кариерно консултиране). Сътрудничеството е ориентирано към доброволни споразумения с училищата и общините, които действат като регионални центрове за регистрация и координация.

Основните проблеми и задачи за оптимизиране и развитие в полето на кариерното образование са свързани с признаване на дипломи и квалификации в ЕС, мобилността и финансовата подкрепа по обмени в чужбина, както и приемствеността между средното и висшето образование.

### **Комунален Латино-Средиземноморски тип образование** (Португалия, Андора, Швейцария)

#### ***Португалия***

Училищно и кариерно ориентиране (УКО) в Португалия се въвежда с Указ към националния Закон за образованието от 17 Май 1991 г. Този закон утвърждава естеството, задълженията, компетенциите, организацията и функционирането на УКО- услуги в Португалската образователна система.

Дейностите по насочването на учениците се планират според техните потребности, способности и ресурси, както и юридическите препоръки, взети от Декрета 90/91, който въвежда УКО услугите:

- подкрепяне на учениците при развитието на тяхната идентичност;
- подпомагане при изграждането на свой модел за живот;
- планиране, изготвяне или адаптиране на програми за професионална ориентация, които трябва да се въведат за групи от ученици през учебната година;

- организиране на информиращи лекции за училищните и професионални възможности, като се осигури активното им участие в проучвания (проекти);
- съдействие в планирането и придружаване в училищни екскурзии, трудов опит, реалното обучение и други методи за свързване с света на труда;
- информирание както на родителите, така и на преподавателите.

Услугите по училищно и кариерно ориентиране обхващат три области (информирание, психологическа подкрепа и професионално ориентиране) и целят съпровождане на учениците (начално и основно ниво) и да повиши тяхното социално, лично развитие и да им помогне да изградят свой собствен модел за живот. Те са част от португалската образователна мрежа, под пряката супервизия на директорите. Мрежите от услуги и тяхното материално-техническо координиране се ръководят от Регионален борд на образованието, чието юридическо и техническо насочване се реализира от Министерството на образованието. Те разработват технически и научни материали, както и информация за училищата и кариерите, които се използват от услугите по УКО. В отдела работят психолози, социални работници, учители и кариерни консултанти. Понастоящем, услугите по УКО се водят предимно от психолог в специални допълнителни занятия. Това са избираеми дейности и родителите се информират за тях, давайки съгласие. Тази методология се прилага за 9 кл., а понякога и за 12 кл.

Доколкото се засягат информирането и опознаването на професиите, дейностите са разнородни (училищни екскурзии, изложения на професионалното консултиране, изложби, дебати, „отворени дни“) предполага се и съвместната работа на ученици с учители. Тези дейности могат да се провеждат в класните стаи и по-често са част от учебната програма на определен предмет (обикновено в „Гражданско образование“)

Моделът за развитие и психологическите подходи се използват като структура при намесата в училищата и кариерното ориентиране. Професионалното развитие се възприема като цялостен процес и е предложена широка концепция за кариерите като резултат от ролите, които личността изпълнява през своя живот.

### ***Андора***

*В Андора не съществува законова регламентация на кариерното образование, но неговите принципи се реализират чрез професионалното образование и ориентиране.*

Законът за народната просвета урежда по конкретен начин ситуацията с различни училища, които предоставят образователни програми на испански и френски език за ползване от княжество Андора, като образователната дейност трябва да постигне следните цели:

- подпомагане и насърчаване личностното развитие на ученика;
- подпомагане придобиването на интелектуални навици и техники за работа;

- преподаване на научни, технически, хуманитарни, артистични и етични знания.
- подготовка за упражняване на професионална дейност;
- затвърждаване на каталонския език като официален за страната, т.е. правилно писане и говорене;
- насърчаване на универсалните ценности – критичен дух, поведение на автономия и адаптивност и готовност за помощ, обогатени от специфични, културни елементи на андорското общество;
- насърчаване на интеграция, социално и гражданско участие;
- възпитаване на децата и младите хора в зачитане на различията, човешките права и фундаментални свободи, проява на уважение и свободно поведение в рамките на демократичните принципи за толерантност и плурализъм.

### *Швейцария*

Нямат национална стратегия и законодателство за кариерно образование. Реализира се като част от силно развитата система за професионално ориентиране и консултиране в психо-социални местни центрове.

### **Балкански страни**

(Сърбия, Македония, Косово, Черна гора, Албания)

**и**

### **Централна Европа**

(Полша, Чехия, Словакия, Унгария)

### *Сърбия*

**Програмата** за кариерно ориентиране и консултиране на деца и ученици под 14-годишна възраст включва тяхното първоначално информиране за това какво е професия и кариера. Информирането на децата за различните професии и света на работата следва да започне на възможно най-ранен етап, още на ниво предучилищно образование.

Програмата за кариерно ориентиране и консултиране за младежи на възраст между 15 и 18 години включва информиране, консултиране, ориентиране и взимане на решение във връзка с професия. Целта на програмата е да помогне на младите хора да разбират и интерпретират информация, свързана със света на работата и бъдеща кариера, да могат да размишляват върху предразсъдъците (вярванията), свързани с професии или конкретни работни места, да разбират собствените си компетенции и да дефинират нагласите си по отношение предлаганите и търсените от тях възможности. Кариерното консултиране и ориентиране трябва да помагат на хората по-добре да разбират себе си и потребностите си, да превъзмогват потенциалните бариери, свързани с ученето, и да се развиват в бъдещите си професии.

Програмата за кариерно ориентиране и консултиране на младежи на възраст между 19 и 30 години включва информирание, консултиране, ориентиране и взимане на решения по отношение на кариерата.

### **Македония**

За кариерното образование в Република Македония е отговорен *Център за професионално образование и обучение*. Създаден е въз основа на решение на Правителството на Република Македония (ДВ на Р.Македония бр. 87/06), като публична институция за координация и интегриране на публични интереси и тези на социалните партньори в областта на професионалното образование и обучение<sup>16</sup>. Чрез него се съгласуват и интегрират държавните интереси и интересите на социалните партньори в областта на професионалното образование и обучение в Република Македония. Центърът координира работата с международните институции и организации като извършва следните дейности:

- развива професионалното образование и обучение в услуга на потребностите на съвременното технологично и обществено развитие;
- оказва подкрепа на социалните партньори на всички нива и фази в планирането, развитието и реализацията на професионалното образование и обучение;
- развива европейската ориентация на професионалното образование и обучение
  - изследва пазара на труда в сътрудничество със социалните партньори;
  - участва в изпълнението на процедурите за акредитация за предоставяне на услуги във връзка с изпълнението на програми за обучение на съответния персонал по професионално-теоретични предмети и практическото обучение;
  - подготвя концепции за всички видове професионално образование и обучение;
  - предлага и развива учебни планове за всички видове и нива на професионално образование и обучение и ги предоставя за мнение на Бюрото за развитие на образованието;
  - провежда обществените поръчки за предоставяне на услуги при изготвянето на нови учебни програми за професионалните предмети, съгласно закона;
  - проследява извършването на услугите на избраните доставчици;
  - предлага изпитни програми, в съответствие с утвърдените стандарти за провеждане на изпитите в края на всеки вид професионално образование и обучение;
  - посредничи в кариерното развитие и професионалната ориентация на учениците в професионално образование и обучение **и**

---

<sup>16</sup> Виж повече на <http://csoo.edu.mk/eng/index.php>

- предлага решения за подобряване на връзките между професионалното и основното образование, професионалното и общото образование и професионалното и висшето образование.

Средствата за обезпечаване работата на Центъра се осигуряват основно от бюджета на Република Македония и от собствени приходи, получени от извършваните от Центъра услуги.

Кариерното образование в Р. Македония е тясно свързано с професионалното ориентиране и консултиране, което се регламентира в **Закон за професионалното образование и обучение** (Закон за стручно образование и обука, ДВ на РМ бр.71 от 08.06.2006 г.), с **изменения и допълнения от 18.09.2008 г.** (ДВ на РМ, бр. 117).

### ***Косово***

Пилотно кариерно образование (Piloting career education) е проект, финансиран от ЕС, който стартира 2007/08 като избираем предмет в учебната програма за 9-ти кл. (т.нар година на ориентирането) – 16 часа годишно в 34 пилотни училища, като впоследствие се взема решение да се включат и други училища. Съществуват разработени учебни програми за кариерно образование за 6–13 кл., които предстои да бъдат одобрени. Мониторингът и оценката на проекта показват, че:

- учениците и учителите подкрепят и са ентузиазирани по отношение на въвеждане на нов предмет;
- наблюдава се интерес към кариерното образование и в други класове в същото училище;
- много учители (и някои директори) биха желали да бъде въведен като задължителен предмет (тъй като избираемият предмет крие риск да бъде избран от много ученици);
- кариерното образование струва €2 на година за ученик, а като избираем предмет не струва нищо.

### ***Република Черна Гора (Монтенегро)***

В Република Черна Гора се планира да се затвърдят програмите за ориентиране в областта на образованието като част от европейския проект „Реформа на пазара на труда и развитие на работната сила“ („Labour Markt Reform and Workforce Development“), насочен към плановете за училищното дейности, ролята на училището и на психолозите, педагозите, интегриране на програмите в началното и средното образование.

Проблемите за кариерното образование са засегнати в Стратегията за развитие на професионалното образование 2010–2014<sup>17</sup>. Този проект цели разви-

---

<sup>17</sup> Виж повече на [http://www.britishcouncil.org/montenegro-projects-skills\\_for\\_employability-vet\\_strategy\\_final.pdf](http://www.britishcouncil.org/montenegro-projects-skills_for_employability-vet_strategy_final.pdf)



тие на образователната система, за да се повиши нивото на квалификация на учащите и създаване еднакви условия за участие на пазара на труда. Проектът е подготвен от представители на Министерството на образование и науката, Центъра за професионално образование и подготовка, Министерството на труда и социалните грижи, Търговската камара на Република Черна гора и др.

Преди започването на образователната реформа в страната, образователната система се регулира от Министерството на образованието и науката, което определя националната политика в образованието, структурирането и финансирането, създаването и управлението на институции, които да подготвят нормативни актове в областта на образованието, реализиране на законодателните инициативи, свързани с предучилищните заведения, основните и средни училища, специални училища, училища за възрастни, подготовката на преподавателите, приемане на учебните програми, одобряване на учебниците и учебните помагала и др.<sup>18</sup>

Съгласно законодателство в областта на образованието системата на висшето образование в Република Черна гора се състои от два типа квалификация: квалификация на общообразователно равнище и професионална квалификация. Общообразователната квалификация се получава чрез завършване на официални образователни програми, потвърждава се от диплом и гарантира както включване в пазара на труда, така и възможност за продължаване на образованието. Освен това, завършването на официалните учебни програми означава и получаване на една или няколко професи-

---

<sup>18</sup> Образователната система в Черна гора е унифицирана. Учебните програми в училищата включват история и култура на всички етнически групи. Езикът на преподаване е черногорски (сръбски, босненски и хърватски), а в някои начални и средни училища е албански заради засиленото присъствие на албанци. Всички ученици са записани в държавни училища, които се финансират от бюджета на държавата. От 2009 г. всички учебници се отпечатват на черногорски език.

Началното образование е безплатно и задължително за всички деца от 6 до 14 години. Обучението продължава 8 години, като 7-годишната образователна система вече не се прилага в Черна гора.

Според Основния закон за образованието и Закона за професионално образование средните училища се делят на общообразователни гимназии, езикови гимназии и професионални гимназии.

В общообразователните гимназии обучението продължава от 3 до 4 години. Основните предмети са науки, езици и социални дейности. Те подготвят учениците за колежа.

Езиковите гимназии предлагат 4-годишно обучение. Те подготвят учениците за обучение в чужбина. Диплома за 4-годишно обучение се придобива след завършване на учебния план и полагане на изпит.

В професионалните гимназии обучението е 3 години. Учениците завършват с диплома за определена професия, но нямат възможност да специализират в друго учебно заведение. Диплома за 3-годишно професионално обучение се получава след завършване на 3-годишния учебен план и издържане на изпит. Всеки от учениците може да продължи своето обучение в университет след преминаване на няколко допълнителни изпита.

онални квалификации, в зависимост това дали обучението е основано на един или повече професионални стандарта. Професионалните квалификации, потвърдени със сертификати, се получават при завършване на модул от учебната програма, проверен чрез тест при завършването ѝ или чрез директно тестване на знанията, придобити по-рано. Тези квалификации гарантират включването в пазара на труда и идентифицират постигнатите равнища на образование.

Министерството на образованието и науката ръководи дейността по създаване на национална политика за образованието, по утвърждаване на образователната система, по финансиране на образованието, по реализиране на координация между институциите, по подготовка на законодателство в образователната система и др. Инспекцията по образование контролира работата на институциите.

В образователната система на Република Черна гора **услугите по професионално ориентиране се предоставят от педагози или психолози**, но може да се каже, че тези услуги не са били решаващ фактор при избора на учениците за бъдещо образование. Кариерното консултиране се осъществява от психолози – съветници за професионалното развитие. Тяхната основна роля е да насочват младежите, които имат желание и нужда от професионално образование, които търсят работа, които избират училище, които имат проблем при избор на кариера или при приспособяване към работа. По този начин те спомагат за намаляване на проблемите, свързани с избора за професионално образование, и при промяна в пазара на труда.

Важна стъпка в тази насока е **откриването на Центрове за информация и професионално (кариерно) консултиране**.

Една от основните цели на Центровете е създаването на механизъм, който да регулира политиката за професионално развитие на учащите. Психолозите и педагозите в училищата и в другите институции трябва да повишават ролята на професионалното обучение сред младите като изтъкват необходимостта от подходяща и навременна информация.

Центърът за професионално развитие и подготовка осъществява консултантска, изследователска и експертна дейност в областта на професионалното образование и образованието на възрастни:

- експертни дейности по наблюдение, анализиране и усъвършенстване на образователната система;
- работи с институциите за повишаване на образованието;
- подготвя експертните задачи в тази област, които са посочени от отговорните съветници на Министерството на образованието и науката;
- подготвя учебните програми, каталозите и нивото на обучение, научните степени, нормите и стандартите за преподаване;
- подготвя изследвания; осъществява консултантска работа в областта на професионалното образование и др.

*За правителството на Черна гора образованието е основен фактор в развитието на обществото, а високото качество на образователната система и професионалното образование е изключително важно за всеки човек. Именно в този контекст стратегията за развитие на професионалното образование има за цел да осигури високо качество на образованието на базата на определени индикатори за образование, да осигури лично, професионално и социално развитие на всеки индивид като стимулира социалното общуване и активната гражданска позиция, да помогне на учениците да развият своите възможности и др.*

### **Албания**

**Задължителен предмет, наречен Карьерно образование**, се въвежда в основните програми на гимназии и професионални училища пред 2010/11 (11 и 12 кл.). Учебната програма на този предмет е разпределена в 54 часа (36 за кариера и 18 за предприемачество). Провежда се от учители по социални науки или икономика.

### **Република Словакия**

Идеите на кариерното образование в Република Словакия се реализират в тясна връзка с тези на професионалното ориентиране. Регионалното образование включва обучение в началното училище, основното училище и учебни дисциплини<sup>19</sup>:

- **Професионално артистично образование** в началните училища за изкуства в рамките на отделните художествени области: подготвя децата за обучението в основните училища, което е ориентирано към изкуствата, и за консерваториите; също така ги подготвя професионално за обучението им в университетите, ориентирани към изучаване на изкуства и педагогика на изкуствата.

- **Средно общо образование и обучение**, особено в гимназиите, които подготвят предимно за образование в университетите. Те също така подготвят и за някои дейности в администрацията, културата и други области. Общото

---

<sup>19</sup> По правило средното образование е с продължителност 4 години (от 16- до 19-годишна възраст). А „гимназията“ може да бъде с продължителност от 8 години (до 18-годишна възраст) в зависимост от това колко години ученикът е прекарал в началното училище. Средните училища са 6 вида: общообразователни (без професионално обучение); гимназия – 4 или 8 години (в редки случаи с друга продължителност). Обучението е във възрастовия обхват 16–19 години или 10–18 години; подготвя учениците за по-високо образование; изучават се поне 2 чужди езика; различни професионални училища (посещават се от учениците с интереси в изкуството и занаятите); средна отборна школа (средно образователно професионално училище) – обикновена възраст 16–19 години. Обикновено също подготвя за по-високо образование; средно отборно училище (средно обучително професионално училище) – обикновена възраст 16–19 години; център за обучение; обединено средно училище – възраст 16–19 години. Виж повече на <http://www.minedu.sk/>

образование и обучение също са част от учебните програми на училищата за средно професионално образование и средно професионално обучение.

• **Средно професионално образование и обучение**, в което учениците от средно професионалните училища се подготвят предимно за свободни професии, включително технологии, икономика, педагогика, здравеопазване, право, администрация, изкуство и култура, както и за обучение в университетите. В училищата за средно професионално обучение учениците се подготвят в различни области за квалифициран труд, свободни професии, особено за професии, изискващи специализирани умения и определени техники и професии от оперативен характер.

Законът за професионалното образование и обучение (№184/2009, в сила от 1 септември 2009 г.) урежда:

- условията за осигуряване на професионално образование и обучение за учащите се, съобразено с потребностите на пазара на труда;
- позициите, задачите и партньорството на органите на публичната администрация, органите на местно самоуправление, работниците и работодателите при осигуряването на професионално образование и обучение;
- финансиране и материали за учащите се;
- фонд за развитие на професионалното образование и обучение.

През април 2010 г. стартира проект за популяризация на професионалното образование и обучение, чиято цел е да привлече повече кандидати в системата на средните специализирани училища. Насърчаването на професионалното образование и обучение е уредено по начин, който дава на учащите се възможност да избират учебни програми търсени на пазара на труда, като по този начин се намалява броят на младите безработни. Наред с това се развива партньорство между, от една страна, институциите, предлагащи образование и обучения, а от друга – бизнеса и индустрията<sup>20</sup>.

### Унгария

В Унгария е приета дефиницията на Европейския съюз, според която **кариерното образование в училище е съвкупността от дейности по ориентирание и обучение в рамките на училищния живот, които допринасят за изграждане и развиване в учениците на умения за управление на кариерата от най-ранна възраст**. Чрез него младите хора се подготвят да осъществяват добре информирани личностни избори за своя активен трудов живот.

---

<sup>20</sup> Виж повече на: <http://www.siov.sk/statne-vzdelavacie-programy/9411s>  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national\\_summary\\_sheets/047\\_SK\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_SK_EN.pdf)  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php)  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/SK\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/SK_EN.pdf)  
[http://www.siov.sk/refernet/en/public/studie/theme\\_5.pdf](http://www.siov.sk/refernet/en/public/studie/theme_5.pdf)

Във фундамента на този институт е поставено създаването на трудови навици в най-ранна възраст и основните стълбове, на които трябва да се опре той, предвид неговата деликатност, за да може да бъде изградена в българското законодателство стабилна структура са:

- постоянно участие на родители и учители;
- периодично включване на консултанти, работодатели, детски психолози;
- създаване на приятелска среда.

Целите, към които се стреми развитието на кариерното образование в училище, систематизирано изглеждат по следния начин:

- създаване на адекватна представа за себе си;
- умения ефективно да си взаимодействаш с останалите;
- осъзнаване, че промяната, развитието и израстването са част от живота;
- свързване на учението през целия живот с личното развитие и предпочитание за професия;

• научаване как да се използват информационни ресурси, свързани с кариерата;

- създаване на представа за света на труда, икономиката, професиите;
- събиране на информация;
- поставяне на цели;
- умения за вземане на решения;
- умения за самоуправление и управление на кариерата – включват:
  - ✓ самооценка (силни и слаби страни, нужди и желания);
  - ✓ ефективно себепредставяне с цел достъп до обучение или работа;
  - ✓ достъп до кариерна информация;
  - ✓ планиране и взимане на решения, свързани с кариерата;
  - ✓ изграждане на отношения;
  - ✓ инициативност и предприемачество;
  - ✓ межкултурна комуникация;
  - ✓ готовност и желание за учене;
  - ✓ гъвкавост.

Въпросът за кариерното образование в училище представлява интерес за среднопрофесионалните (*szakközépiskola*) и професионалните училища (*szakmunkásképző iskola*) – в теорията и практиката често се наричат „училища за чираци“, „професионални училища по търговия“ или „училища за квалифицирани работници“, които по своята същност представя програма за професионално обучение и подготовка на квалифицирани кадри, главно в областта на търговията.

Продължителността на обучението на професионалните училища е 3 години, като квалификацията, която се придобива, се разпростира върху близо 200 професии. Обучението има силна практическа насоченост. Учениците прекарват една седмица на училище и една седмица на обучителни семинари, които се провеждат от действащи фирми.

Среднопрофесионалните училища предлагат по-общ курс на обучение с продължителност от 4 до 5 г., който приключва с матура и издаване на сертификат за квалифициран работник или удостоверение за техник. Подготовката, която получават учениците от тези училища, е насочена преди всичко към последващи проучвания. В Унгария това е най-разпространената форма на обучение. В среднопрофесионалното училище теоретичните занятия имат доминираща роля пред практическите, за разлика от професионалното образование. Практическото обучение тук обикновено се осъществява не в реална работна среда, а в „**училищни работилници**“.

Когато говорим за законодателството на Унгария в областта на образованието, на първо място трябва да споменем Закон за общественото образование (**Törvény a közoktatásról**).

По отношение на кариерното образование в училище (**Iskolai karrierképzés**), законодателната уредба се съдържа в следните нормативни актове:

- Закон за професионално обучение, **1993. évi LXXVI (Törvény a szakképzésről)**.

Включва осем части:

- ✓ първата част – състои се от въвеждащи разпоредби, които очертават обхвата на закона;

- ✓ във втората част – посочват се институциите за професионално обучение, регламентиран е т.нар. Национален регистър за обучение и е очертана системата за управление на професионалното обучение;

- ✓ третата част – посочват се изискванията на Националния регистър за обучение (OKJ), както и професионалните изпити, които се провеждат;

- ✓ четвъртата част – отделена е за професионалното обучение в системата на училището. Тя от своя страна е разделена на пет глави:

1. Теоретично и практично професионално обучение;

2. Практични занимания на ученика;

3. Договор за обучение;

4. Полагащи са стимули на учениците, отстъпки, ваканции, почивно време, отпускане на парични стимули за учениците, други стимули;

5. Обезщетителна отговорност;

- ✓ пета част – **професионално обучение извън училищата**;

- ✓ шеста част – финансиране на професионалното образование. Обработени и картотекирани данни в учебните заведения занимаващи се с професионално образование;

- ✓ седма и осма част – пояснителни и заключителни разпоредби.

- Закон за подпомагане на професионалното образование и поощряване на развитието му, **2003 (Törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról évi LXXXVI)**. Систематично е разделен на три части:

1. подпомагане на професионалното обучение;
2. подпомагане на развитието на системата за обучение;
3. заключителни разпоредби.

От така изброените нормативни актове мястото, където кариерното образование в училищата в Унгария намира най-задълбочена уредба, е част Четвърта от Законът за професионалното обучение.

## **Прибалтийски републики** (Латвия, Естония)

### *Латвия*

Училищното образование в Латвия, както е посочено в закона, се предоставя от местните власти. Законът за образование разписва различните отговорности на националните и местните власти и други заинтересовани страни и определя различните услуги, които трябва да бъдат включени в образователните програми в училищата. Този закон влиза в сила през 1998 г. и е изменен през 2008 г., за да се включи кариерното образование в допълнение към професионалното ориентиране. В него се посочва, че компетентността на местните власти в големите градове и региони, отнасяща се до образованието е в предоставянето на професионално ориентиране и кариерно образование на деца и ученици.

Произтичащи от изменението на закона през 2008 г., Министерският съвет приема нов регламент – „Определяне на националните образователни стандарти за общо средно образование и стандартите за предмети“ (Determining the national general secondary education standard and general secondary education subject standards), който посочва, че една от основните цели на програмите на средното образование е насочена към мотивиране на учащите да учат през целия живот и да взимат съзнателни кариерни решения и избори (Article 2, section 2.4). В допълнение към това, в чл. 6 е разписана една от основните задачи – „да създаде мотивация за избор на кариера“ (section 6.3). Сред стандартите на предметите, приложени към разпоредбите:

- „кариерен избор“ е споменат в рамките на индустриалното изкуство, икономиката, домашната икономика и търговските науки;
- „професионално приложение на умения“ е споменато в рамките на Чужди езици;
- „разбиране ползността на предметните знания в рамките на различните професии“ е споменато в История и География;
- „ползност на опита при избиране на професия“ е споменато в Информатика и Основи на компютърното програмиране;
- „знание за инициаторите на професионалната артистична дейност в Латвия“ е споменато в История на културата;
- „приноси на културата на Латвия и Европа“ във Философия

- „да придобият умения за самоуправление за целите на продължаващото образование или професионалната дейност“ в Психология;
- „усвояване на професионалната етика“ (в рамките на определен професионален избор на учащия).

### *Естония*

Кариерното консултиране в Естония съществува от около 90 години насам. Услугата е наричана по различни начини – последните години е **кариерни услуги**. По-късното развитие на тази област е извършено в резултат на промени в очакванията и изискванията на пазара на труда, както и благодарение на концепцията за учене през целия живот.

През 2008 г. Министерството на образованието и науката и Министерство на социалните дейности подписват споразумение за развитие на кариерното консултиране, в което са определени отговорностите по отношение предоставяне на качествена консултантска услуга в тази област<sup>21</sup>. Чрез това споразумение се гарантира работа в посока развитие на методологии, начини за подготовка, предоставяне на услугата, качество и съдействие в областта.

Ориентирането в Естония е главно от публичния сектор, в рамките на структурите по образование<sup>22</sup> и заетост. През 1998 г. Министерството на образованието и науката основа Национален ресурсен център за кариерно консултиране – Euroguidance Естония<sup>23</sup>. Основната целева група на този център са практикуващите кариерно консултиране, чиято дейност се подпомага от предоставяните информационни материали (печатни и електронни материали), организирани семинари и обучения на регионално, национално и международно ниво, разработване на Интернет сайтове, популяризиране на мобилността в Европа. Ресурсният център организира краткосрочни семинари и обучителни сесии в съответствие с нуждите на кариерните специалисти, координира предоставянето на услуги в регионалните центрове за информация и консултиране и развиването на идеята за кариерно образование в училищата партньори, подготвя и издава публикации, наръчници и бюлетини, които подпомагат предоставянето на кариерни услуги, разработва различни сайтове за планиране на кариерата, участва в национални работни групи и международни проекти и обменя своята експертиза както в рамките на Естония, така и на европейско равнище.

**Повечето служби са** безплатни, а услугите могат да бъдат предоставени както „лице в лице“ и в група, така и като сесии от разстояние. В пакета услу-

<sup>21</sup> Виж повече на <http://www.innove.ee/career-services/contact>.

<sup>22</sup> Нивата на обучение в основните училища са 3: 1. 1–3 клас; 2. 4–6 клас; 3. 7–9 кл.

<sup>23</sup> Националният ресурсен център за ориентиране (NRCG) е структурно звено на Фондация за учене през целия живот Innove. Фондацията е създадена през 2003 по разпореждане на естонското правителство. Според нейния устав, целта на Фондацията е да създава и провежда образователни проекти и програми, както и такива за развитие, и да имплементира европейските структурни фондове в Естония.



ги се включва и кариерна информация, оценка и инструменти за самооценка, интервюта, професионално образование, работни програми за търсене и преход на услуги.

**Целева група – 7–26-годишни, които живеят, учат и работят в страната. Родители и учители също могат да се консултират.**

**Съществуват 17 регионални младежки информационни и консултативни центъра, основани във всеки окръг и няколко в Талин.**

**университета основат кариерни центрове** по тяхна инициатива и без централно законодателно регулиране. Обучителната програма за кариерни специалисти е основана на професионални умения и стандарти.

„Кариерно ориентиране“ като интегрирана тема в Националната учебна програма от 1996 г. (от 2011 г. „Учене през целия живот и планиране на кариерата“ като тема в новата учебна програма за основното и гимназиалното образование). Съществува избираем предмет „Кариерно образование“ в основните училища и при учениците от горните класов – продължителността е 35 урока, като учебната програма се определя от съдържанието на обучението на национално ниво: познание за себе си и значимостта му в кариерното планиране; знание за кариерно информиране; планиране и взимане на решение;

Общите умения са предметно поле и предметно-специфични компетенции, които са много важни в развитието на индивида от човешко същество в гражданин. Основните компетенции се формират чрез всички предмети както в извънкласните и извънучилищни дейности, където развитието се следи и управлява от учителите, така и в сътрудничество между училището и дома.

В Националната програма са заложили следните учебни програми за избираеми предмети:

- 1) учебна програма за обучение по религия (религиоззнание);
- 2) учебна програма по информатика informatics syllabus (appendix 10);
- 3) учебна програма за кариерно образование – темите са следните:

- учене през целия живот и планиране на кариерата – целта е ученикът да се развие като личност, която е готова да учи през целия живот, да упражнява различни роли в променящата се образователна, жизнена и работна среда и да оформи неговия живот, в резултат на съзнателни решения, включително и правене на разумни кариерни избори;

- среда и устойчиво развитие – целта е ученикът да бъде социално активен, отговорен и загрижена за средата личност, който я съхранява и защитава, както и е отговорен за нейната устойчивост;

- гражданска инициативност и предприемачество – целта е ученикът да се развива като активен и отговорен член на общността и обществото, който разбира принципите и механизмите на общественото функциониране и чрез значимостта на гражданската инициатива да се чувства член на обществото, да се основава на националните културни традиции, а по този начин и да развива своите дейности в различни направления;

- културна идентичност – целта е ученикът да се развие като личност, която е културно грамотна, разбираща ролята на културата във формирането на мислите и поведението на хората и която знае как културите са се променяли във времето, има представа за универсалността на културите и особеностите на начина на живот, детерминирани от културата и цени собствената култура, културно многообразие и е толерантна, подготвена за сътрудничество;

- информационна среда – целта е ученикът да се развие като информационно-съзнателен човек, който има формирана чувствителност към заобикалящата го информационна среда и по този начин е способен критично да я анализира и да действа според собствените си цели и етичните обществени норми в комуникацията;

- технология и иновация – целта е ученикът да се развие в личност, която е предразположена към иновациите и която знае как да използва съвременните технологии за определена цел, която се справя с бързо променящата се технологична среда за живеене, учене и работа;

- здраве и безопасност – целта е ученикът да се развие в умствено, емоционално, социално и физически здрав член на обществото, който е способен да следва здравословен начин на живот, да действа по безопасен начин и да взема участие в развитието и насърчаването на здравословна среда за живот;

- ценности и морал – целта е ученикът да се развие морално, който припознава основните ценности и морални принципи в обществото, следва ги в и извън училище, който не остава безразличен, когато те се нарушават, и който се намесва в съответствие със собствените си способности, когато е необходимо.

В Естония, освен кариерен консултант, съществуват и професиите *специалист по кариерно информирание* (специалист по информирание за планиране на кариерата) и *кариерен координатор в училище* (координатор по планиране на кариерата в училище).

## Украйна и Молдова

### Украйна

**Уроците за труда и професиите са разпределени в отделен предмет** – „Днешните професии“, който от 5 кл. нататък съдържа някои елементи на кариерното ориентиране, а часовете на класа понякога се използват за ориентиране.

### Молдова

Като част от образованието и професионалното кариерно ориентиране, кариерното образование в Молдова заема място в обучението и различни образователни курсове, като не съществува регулираща структура, която да определи ясно задълженията на всеки един в тази област.

Според учебния план от 2006 г. образователните курсове и професионалното кариерно ориентиране са задължителни за 5–9 кл. и избираеми за 1–4,

10–12 кл. Задължителен предмет е по време на технологично обучение, особено в професионалните сфери.

Започвайки от 2010–2011 учебна година, кариерното образование е представено като задължително в **модул „Личностно развитие и кариерни насоки“** – част от програмата на гражданското образование. Модулът включва от 4 до 10 часа за образование по кариерното насочване (часовете са по преценка на учителя, но не по малко от 4). Материалът, включен в модула, е съотнесен с Европейските принципи и съдържанието за индивидуалното кариерно ориентиране.

Няма учебници или наръчници, които да са изготвени, за да се обвързват с програмата – най-често използваните системни подходи по проблема за кариерното образование, публикувани до сега и използвани от учителите, са:

1. „Проектиране на кариерата“ („Design career“), Дандара Отилия, Чисинау, 2009;
2. „Педагогически съвет“ (“Pedagogical advice“), Иън Димитру, Букурещ, 2008;
3. Материали публикувани и използвани в образователния процес на Румъния.

*Неформално*, кариерно насочване се осъществява по време на:

- допълнителни избираеми учебни часове и извънучилищни институции (изкуство, технология, спорт) – професионално обучение;
- подкрепено с психологически услуги в училище;
- **дейности на Общински център за информация и професионално ориентиране** – младежки и спортен отдел на общинския съвет на Чисинау. Той работи, ръководен от закон, одобрен от Министерството на образованието и локалната власт – борда на директорите на общинския съвет на Чисинау. Неговата цел е да осигури кариерни насоки и ориентиране в началното и основно училище, подкрепяйки учениците да открият професията, която ще ги накара да се чувстват удовлетворени.

Центърът предлага кариерно-консултантски услуги на ученици от основното училище и други младежи, които не са регистрирани в Бюрото по труда. Работи с основните училища и гимназиите, професионалните колежи, институции за по-високо образование и извънкласни институции. Такъв център е отворен и в областта Hancesti под структурата на проект, финансиран от чужди дарители<sup>24</sup>.

В република Молдова кариерното образование е регулирано от следните правни норми:

- концепцията за ориентирането, подготовка и обучение на човешките ресурси, одобрено с решение на Парламента номер 253–XV от 19 юни 2003 г.;

---

<sup>24</sup> Според проектопредложение Кариерните центрове за образователно насочване ще бъдат открити във всички териториални области.

- решение на министерството номер 450 от 29 април 2004 г. „Одобрение на професионалната насоченост и психологическа подкрепа на хората по въпроси, свързани с кариерата;
- Национална стратегия за младежите 2009–2013, одобрено със закон номер 25–XVI от 3 февруари 2009 г.;
- решение на министерството №410 от 4 март 2003 от Националната стратегия „Образование за всички“; Модернизирана учебна програма за учебната година 2011–2012.

## Канада и САЩ

### *Канада (Британска Колумбия)*

Разработени са креативни ресурси за кариерно образование (например The Real Game) и рамка за развиване на умения за управление на кариерата (Blueprint); кариерното образование се различава много в различните провинции, като консултанти по професионално ориентиране са най-често лицензирани учители. В Квебек е развита идеята за „училище, ориентирано към професионалното ориентиране“ – съвместна работа между учителите и професионалистите по ориентиране и утвърдени партньорства с родителите и общността.

Кариерното образование е засегнато единствено по предмета „Здравно и кариерно образование“. Разработен е Наръчник по здравно и кариерно образование, в който учениците разширяват и развиват своето кариерно познание от началното образование, като продължават да проучват широк обхват от кариерни възможности и представяйки си как тези различни кариери се вписват с техния начин на живот. Акцентира се върху уменията, необходими за наемане на работа, на тези, които се придобиват през учебните години и чрез много обществени дейности и могат да бъдат използвани в различни ситуации, включително и в бъдеща кариера. Учениците се запознават и с изискванията към десетокласниците, започвайки да планират остатъка от средното си образование. Наръчникът включва следните теми:

- изучаване на различни професионални сфери;
- засилване на връзките между образованието и кариерата;
- планиране;
- използвани в различни сфери умения;
- планиране на прехода към завършване на средното училище.

Структурата на ръководството на Канада относно кариерното образование е децентрализирана, както е описано в „Политика за информацията, ориентиране и консултантски услуги“ – образованието е с областна юрисдикция. Всяка от областите има автономна учебна система, а образователното и кариерното ориентиране се считат за част от учебната система.

Координирането, развитието и налагането на стандарти за развитието на кариерните услуги се извършва от Съвета към Министерството на образованието на Канада, някои от които ключови дейности и сфери са:

- ✓ начално образование<sup>25</sup>;
- ✓ данни и изследвания за образованието;
- ✓ образование за продължаващо развитие;
- ✓ международно сътрудничество;
- ✓ следгимназиално образование;
- ✓ ученическа и преподавателска мобилност.

Съществуват и много управленски органи за местно самоуправление, които се занимават с кариерното образование – канадското начално и средно училище са основно управлявани от местните училищни съвети. Те са независими агенции за всяка от областите. Всяко училище и училищен съвет трябва да се съобразява с установените от министерството на образованието директиви и закони. Министерството може да издава принципи за развиване на кариерните услуги, но те са предимно избираеми, не са задължителни. Училищният съвет или дори директора на училището може да реши дали да ги изпълни. По този начин, развитието на кариерата се различава значително между различните области, дори понякога и училища.

Колежи, технически, професионални училища и университети също попадат под местното законодателство, но институциите имат пълен контрол върху предоставянето на кариерни услуги.

### *САЩ*

В САЩ всеки щат има своя политика и особености по отношение на професионалното и кариерно образование.

Основен принцип е приложението на академичните знания на практика и усвояване на практически умения в полето на професията и кариерата. В училище се залага изключително на стажове, практики и представяне на професии под различни форми.

Съществуват различни центрове и неправителствени организации, които си партнират на местно и национално равнище.

### *Други*

(Сингапур, Кипър, Турция, Грузия)

### *Сингапур*

**Съществува модел, въведен в края на 80-те, ориентиран повече към кариерното образование, отколкото към кариерното консултиране.** Програмата за образование и кариерно ориентиране (Education and Career Guidance Programme) е насочена към кариерното информироване в началните училища, изследване на кариерата в средните училища, планиране на кари-

---

<sup>25</sup> Учениците трябва да посещават училище от 5 до 18 години, като 1 кл. започва на 6–7-годишна възраст.

ерата в горните класове на средните училища. **Програмата се провежда чрез различни форми** – уроци за кариерно образование, проекти и кариерно портфолио.

### ***Кипър***

В Кипър кариерното образование се реализира от учител, който:

- Извършва индивидуални и групови консултации за ученици и завършили с цел да им помогне да развият способности си; да изяснят своите интереси, лични нужди, очаквания; да им предостави необходимата информация за академични и професионални възможности; да подпомогне свободният избор на учениците.

- Извършва индивидуални и групови консултации с ученици и завършили с цел да им помогне във връзка с лични проблеми, които не изискват работа с психолог.

- Преподава по предмет, в който е специализиран, за ограничен период от време, всеки път, когато е необходимо.

*Бележка:* Учители по професионално ориентиране могат да бъдат:

- а) тези, които са заети в училище, работят по време на всички учебни часове;

- б) тези, чиято служба е централните или областни центрове на „Кариери“, работят съгласно определени наредби.

#### ***Необходима квалификация:***

1. Документ за завършено образование – сертификат за завършена 3-та степен от лицей или 6-та степен, призната за средно образование.

2. Владее на гръцки език, според 3-та степен от лицей или 6-та степен на държавно училище за средното образование в Кипър, което трябва да бъде доказано чрез:

- а) сертификат за 3-та степен от лицей или за 6-та степен на гимназиално образование в гръцко училище;

- б) чрез успешното полагане на новогръцки тест, на нивото на 3-та степен на лицей, който се провежда от Министерството на образованието и културата.

3. Университетска степен или научна степен от висше заведение, еквивалентно на университет, свързана с темите, по които той/тя смята да преподава.

### ***Турция***

В Турция професионалното консултиране е клон на кариерното обучение, спомената в нормативен документ „Кодекс на управление и психологическа подготовка на министерството на образованието“.

Професионалното консултиране се регулира, като за всеки ученик през периода на обучение се провежда консултиране за управление на кариерата и избор на професия, подготовка за професионално и кариерно развитие. Про-

фесионалното ориентиране в училище се реализира от учител по ориентиране, който е подпомогнат от информационни центрове<sup>26</sup>.

**От 2005 г. в училищата 11 000 консултанти психолози провеждат професионално ориентиране и консултиране.** Освен това към Министерството на националното образование съществува Отдел за специфично образователно ръководство и съветване. В провинцията са организирани центрове по консултиране от Отдел по съветване и изследване към Отдела за специфично образователно ръководство и съветване.

Guidance Oriented Curriculum (GOC) е подход, ориентиран към развитието и целостта (холистичността) на образованието – 7 области на компетентност в програми за ориентиране (интегрирани в учебните програми на предмети за основното и средното образование – 1–12 кл.), измежду които са „Ориентиране в училището и средата“, „Академично и кариерно ориентиране“, „Междупersonални взаимоотношения“ и др. Съществува и специален предмет по ориентиране и консултиране в 9 клас, като част от програмата за ориентиране със специфичен фокус върху кариерното консултиране (преди избора за общо или професионално образование). Практикуващите ориентиране в училище имат координираща и консултантска роля. Класните ръководители са тези, които провеждат програмата. В страната има 17 000 практики в това поле.

### *Грузия*

Законът за професионално обучение на Грузия определя правото на всеки от професионално обучение, за да получи необходимите му знания и умения за развитие и професионална кариера.

За реализиране на професионално обучение държавата създава професионална образователна система, която включва центрове по професионално образование и обучение (ПОО) и колежи. Според този закон *Vocational education center* е публична или частна организация, която изпълнява програми за професионално обучение.

В Грузия съществува Национална програма за професионално образование и обучение, чиято цел е да увеличи ролята на честния сектор в ПОО за повишаване удовлетвореността на трудовия пазар от човешки ресурси<sup>27</sup>.

#### **Основни цели:**

- създаване на 50 центъра по ПОО чрез привличане на инвестиции (държавни и на бизнеса);
- модернизиране на структурата на ПОО чрез партньорство между държавния и частния сектор;
- задоволяване потребностите на пазара на труда от човешки ресурси.

<sup>26</sup> Виж повече на <http://svet.meb.gov.tr/indexen.html>

<sup>27</sup> Голяма част от държавната собственост в сектора ще бъде дадена на частния сектор на символична цена. Списък на класираните се представя на сайта на Министерството след състезателен избор.

Същност на проекта – създава се комисия от Министерството на икономическото развитие и Министерството на образованието и науката, която ще представя най-добрите предложения на правителството за окончателно решение.

***Цели и принципи на ПОО:***

- посрещане на потребностите от обучение на населението, кариерното развитие и социалната закрила на хората;
- захранване на икономиката с квалифициран персонал, конкурентен на местния и международен пазар, съчетавайки бързо променящия се пазар на труда и системата по ПОО;
- повторно обучение (re-training) на заетите и професионално развитие;
- съфинансиране на обучения за подкрепа на предприемачеството и изграждане на мрежа от партньорства;
- подкрепа на студентска мобилност;
- осигуряване на професионално развитие на малцинствени групи и създаване на възможности за заетост;
- развитие на продължаващото обучение;
- развитие на партньорството бизнес–училище в ПОО.

За да се подобри достъпът до ПОО, в Грузия се развива стратегия, която подчертава нуждата от система за професионално ориентиране и кариерно планиране. Така във всеки основан регионален ПОО център работи специалист с необходимата квалификация, който трябва да<sup>28</sup>:

- помогне бъдещите ученици в избора на професия;
- мотивира настоящите и бъдещи студенти;
- осъществява ориентирано към заетост консултиране на ученици и завършващи;
- повишава уменията за заетост на студентите, учениците;
- участва в съвещателни органи.

Консултативните услуги в центровете Кариера към колежите включват информация за професиите, за да се определят реалистични цели при управлението на кариерата, препоръки за регистрация на необходими документи при кандидатстване за работа, консултиране за особеностите на пазара на труда и т.н.

Поради интерес към полето на професионалното ориентиране и кариерното планиране в Грузия, Международната миграционна организация (International Organization for Migration ) основава офиси кариерно консултиране и обучения.

---

<sup>28</sup> Критериите са разработени от работна група към Националния Съвет по ПОО.



## ТРЕТА ЧАСТ

### БЪЛГАРСКАТА ПЕРСПЕКТИВА

В страните с развити от десетилетия (буквално от век) системи за професионално ориентиране и консултиране услугите за кариерно образование се интегрират като доразвитие на съществуващите услуги и/или се съобразяват изцяло със съществуващата инфраструктура – както в училище, така и извън него. Тук се говори повече за кариерно ориентиране през целия живот, отколкото за кариерно образование, и можем да определим тези мрежи като интегрирани. Обратно, интегриращите мрежи и съответно институции за кариерно образование обикновено възникват сега в страни със слаби традиции в професионалното ориентиране и консултиране, или с исторически прекъсвания в тяхното развитие, и кариерното образование и се разбира, и се реализира като съвкупност и от консултиране, и от обучение, и от информирание, наваксвайки и попълвайки липсващите консултантски услуги.

Но и в двата случая кариерното образование не се свежда нито само до изучаването на отделен учебен предмет, нито само до консултиране или информирание, нито се приписва като отговорности и професионални функции само на един тип специалист. Кариерното формиране не е еднократен и ограничен във времето процес и резултат. Самата концептуална парадигма показва, че трябва да се регламентират и използват ресурсите на всички видове услуги, доказали своята ефективност във вековното историческо развитие – информирането, консултирането, обучението, и всяка страна и всеки регион, всеки локал, да предоставя възможно най-широк спектър от тези услуги при регламентирано сътрудничество и взаимно допълване на видовете специалисти – икономично претеглено за обществото и за личността. В крайна сметка личността е тази, която избира услугите и трябва да има свободен достъп до цялото им разнообразие.

На базата на направеното мащабно сравнително представяне на мрежите за кариерно образование в международен план можем да обобщим техните **типични общи характеристики**:

Преди всяко изброяване трябва да се подчертае, че в съвременна Европа, в съвременния свят, кариерното образование е държавна политика и основното му ядро се осъществява в държавни институции. Частният сектор се съобразява с предписания професионален стандарт.

*Първо*, кариерното образование е разписано терминологично, дейностно, като институции и отговорности в образователните закони или в специални регламенти на национално равнище.

*Второ*, като кариерно обучение е интегрирано в учебните планове и програми за различните образователни степени.

*Трето*, така днес в европейски мащаб кариерното образование представлява система от дейности по информиране (за пътища на образование, за пазара на професии и за обществото), консултиране (за избор на училище, професия, кариера) и обучение (за формиране на умения за управление на кариерата) на всички граждани, извършвани от професионално подготвени специалисти (кариерни консултанти, учители, психолози и/или обучители по кариерно образование), действащи в разгърнати институционални мрежи с формален и неформален характер.

*Четвърто*, типове институции и дейностите на специалистите се регламентират в съответствие с наличните ресурси, пазарната и образователна инфраструктура на страните, както и според спецификите на системите за професионално образование и на професионално ориентиране и консултиране в тях.

*Пето*, основните съдържателни модули на кариерното образование: себепознание – отзивчивост към себе си; познаване и информиране за пазара – отзивчивост към възможностите; учене на вземане на решение и на осъществяване на преход – активности; самооценка и самоконтрол; изследване на ученето и на работата – кандидатстване за работа; изграждане на кариерата – интеграция в професионална среда и живота, се надграждат от предучилищна възраст до навлизане в пазара на труда.

*Шесто*, независимо от законовата регламентация, съществува автономизация на училищно и на регионално равнище за създаване на училищни политики и програми за предоставяне на услуги по информиране, консултиране и обучение на учениците. Тези политики и училищни програми разпределят отговорностите и участието на всички заинтересовани лица и групи – ученици, родители, специалисти в училище по консултиране, учители, обучители по кариерно образование, психолози, специалисти от извънучилищните или междуучилищни центрове и институции, директори, местна общност, работодатели, държавни институции.

*Седмо*, кариерното образование се реализира в няколко опции:

- интегрирано на първо равнище по всички учебни предмети;
- след това има задължителен или избираем специален предмет;
- трето равнище се работи по проекти;
- в извънучилищни центрове се реализират услугите по информиране и кариерно консултиране;
- създават се училищни програми с участие на различните специалисти – за сътрудничество при реализиране на цялостни политики, интегриращи в различни вариации според конкретните потребности всичко по-горе, за кариерното образование.

*Осмо*, ето защо „моделите за доставка“ почти навсякъде включват работа с ученическо портфолио, което осигурява на обучаемия достъп до резултатите и продуктите от програмите и услугите, през които минава.

*Девето*, като държавни услугите са доброволни и безплатни – акцентът е върху самообразование и автономна професионална реализация. Активността идва и се заявява от лицата, групите или техните ръководители.

*Десето*, налице е разпределяне, но и непрекъснато сътрудничество и експертност на държавно равнище между министерствата на образованието, министерствата на социалното подпомагане и труда и министерствата на икономиката за изработване на политиките за кариерно образование и регламентите на законодателно равнище. Техните регионални ведомства и структури също реализират тези политики.

*Единадесето*, в повечето страни се създават и дискуссионни форуми за осъществяване на комуникация и открито широко експертно обсъждане на проблемите на кариерното образование. Тези организации осъществяват и връзките в международната мрежа от институции и организации за кариерно образование.

*Дванадесето*, налице е активен процес на международно сътрудничество и коопериране в контекста на кариерното образование. Международната организация ELGPN координира дейностите в различните страни. В момента в нея членуват 29 държави от цял свят.

*Тринадесето*, кариерното образование е адресирано до всички категории граждани от всички възрасти и в неформалната сфера се създават институции за предоставяне на услугите според спецификата на контингента. Във висшето образование тенденцията е във всяко висше училище и университет да работи кариерен център и неговата дейност е един от критериите при оценка на качеството на образованието.

*Четиринадесето*, специалистите в кариерното образование са с базова педагогическа и/или психологическа подготовка на бакалавърско и/или на магистърско равнище. В европейските страни работят и сертифицирани организации за подготовка на кариерни консултанти и обучители и там различните специалисти могат да получат професионален сертификат за кариерен консултант или за учител по кариерно образование.

*Петнадесето*, професиите са включени в националните и международната номенклатури на професии.

*Шестнадесето*, в училище учителите по кариера могат да бъдат учители и по друг учебен предмет, но сертифицирани за кариерното образование. Другите училищни специалисти (ориентатори, кариерни координатори, психолози, педагогически съветници) имат предимно координиращи функции за изработване и реализиране на училищните програми, но ако са сертифицирани за кариерни консултанти, могат да осъществяват и тази дейност.

Оттук можем да потърсим ***българската специфика, която да мотивира и реализира национална мрежа за кариерно образование.***

*От една страна*, националните задачи следват логиката на обособените общи признаци и характеристики на европейските модели на кариерно обра-

зование. *От друга страна*, те отчитат и се опитват да използват и да разпределят капацитета на наличните ресурси и на наличния формат на образователни и кариерни услуги в страната:

1. Определяне в закона (за училищно образование) на *основните понятия* – кариера, кариерно образование, умения за управление на кариерата (кариерни умения). Основните дейности – професионално и кариерно информирание, професионално и кариерно консултиране, кариерно обучение.

2. Определяне *интеграцията на национално равнище* – първо, чрез закона на отговорностите на основните държавни институции – министерства. Второ, *на международно равнище* – членство в ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network – Европейската мрежа за политика за ориентиране през целия живот).

3. Определяне на *типа система*, който създаваме, и дефиниране на нейните равнища и компоненти: в България тя ще се окаже интегрираща, тъй като в момента нямаме заварена стабилна система (или мрежа) за професионално и кариерно информирание и консултиране. Следва да се регламентират и да се установяват и трите дейностни аспекта на кариерното образование – информирание, консултиране, обучение.

#### КАРИЕРНО ОБРАЗОВАНИЕ

Институции Професионални дейности	Основни институции	Допълнителни институции
Кариерно информирание	Кариерни центрове, училища, бюра по труда, центрове за продължаващо обучение	Центрове за работа с деца, неправителствени организации, частен сектор
Кариерно консултиране	Кариерни центрове, училища, бюра по труда	Центрове за работа с деца, неправителствени организации, частен сектор
Кариерно обучение	Училища, центрове за професионално обучение за възрастни, кариерни центрове	Центрове за работа с деца, неправителствени организации, частен сектор

4. В закона още е нужно:
- да се разпише националната институционална мрежа;
  - да се разграничат типовете услуги и отговорните специалисти;
  - да се разграничат основните образователни степени и интегрирането в тях на кариерното образование;
    - информационното осигуряване като информация на национално равнище за професиите и пазара на труда – къде и от кого се изработва – МТСП, Браншовите организации.
    - подготовката на специалисти.

5. Ресурси: ценен е създаденият ресурс на наличните институции; клубове Работа; педагогически съветници и психолози в училищата; практика за подготовка на кариерни консултанти от неправителствени организации; наличие и на частни услуги по професионално ориентиране).

6. В училище:

- избираеми предмети в различните училищни степени;
- модули в съществуващи учебни предмети в средното общообразователно училище и в професионалните гимназии;
- интегрирани знания и умения по всички учебни предмети;
- всяко училище да разработва училищни програми по кариерно образование, включващи планиране на годишни училищни и извънучилищни дейности по информиране, ориентиране и обучение – с дейности, субекти, срокове, партньори. Експертна помощ се оказва от регионалните кариерни центрове.

6. *Обхват на кариерното образование* – от предучилищно образование като изграждане на отношение към себе си (себепознание, информираност, познаване на света на трудовите дейности чрез играта и практическия опит) и с основно съдържание ранна диагностика на заложби и интереси при работа на специалист психолог и консултиране на родители. До висшето образование и през целия живот – със специфика във всеки възрастов и училищен период – паралелно образователно и професионално ориентиране в средното образование, формиране на основните кариерни умения.

7. В *Държавните образователни изисквания (ДОИ)* да се отрази като модул и критерии формирането на умения за управление на кариерата, за да се операционализират на равнище учебни планове и програми. В момента единствено в ДОИ по психология за 9 кл. в тема 4 „Светът на възрастните“ е включен очакван резултат „съпоставя изискванията си към бъдещата си професия и своите потенциални способности“, както и ключови понятия „кариера“, „настойчивост“, а в тема 5 – „правене на избори“. Но почти няма учебници с интегрирани знания, умения и активности, свързани с професионални и кариерни решения.

8. В *Наредбата за училищните учебници* и учебни помагала би трябвало да се проектира съдържателно-методически модул „вземане на решения и планиране на кариерата“ като критерий за съдържателна и структурна оценка при писането и подбора на учебници и учебни помагала – интегрирането на съдържание, свързано с формирането на тези умения, и методическата му обработка. Например:

- знания за професиите – по всички предмети;
- развитието на професиите – по всички предмети;
- известни личности и професионални постижения в областта – по всички предмети;
- себепознание – човек и общество; психология;

- вземане на решение и самоопределяне – по всички предмети и философски цикъл;
- избор на образование, професия, кариера – по всички предмети;
- сътрудничество и професионална етика, работа в екип – по всички предмети и организационна култура в професионалните гимназии; предприемачество;
- умения за управление на кариерата – интегрирано и в избираем предмет според образователната степен. Например:

А) Светът на труда около нас – предучилищна възраст; диагностика и консултиране на заложби и интереси; консултиране на родителите; позитивно разбиращо отношение към себе си; умения за игрови и познавателни дейности, адаптиране към учебна среда; опознаване света на труда чрез играта; изява на наклонности към определен тип дейности и способности за тях.

Б) Интегриран модул в Човек и общество и в предприемачество – умения за учебна дейност и самостоятелно учене; избор на дейност; съвместна дейност; умения за самооценяване; умения за представяне и изява; определяне на лични интереси за бъдеща професия.

В) Основно образование 7–8 кл. – избираем предмет „Учене през целия живот и планиране на образованието /кариерата“ с ученическо портфолио или „Индивидуална учебна книга за себепознание и планиране на кариерата“ – информирание за пазара на труда; за собствените интереси и способности; вземане на решение-избор на бъдещо образование/професия и работа.

Г) Средно образование – избираем учебен предмет с надграждащи модули от основното образование в портфолиото – управление на кариерата; търсене и кандидатстване за работа.

9. Създаване на *учебно-методически пособия* за кариерно образование „Учене през целия живот и планиране на кариерата“, както и „Индивидуални учебни книги“ или „Ученическо портфолио за кариерно планиране“.

10. В *квалификационните изисквания за подготовка на учители* – да се включи модул по професионално ориентиране и консултиране (поне опция „избираем“).

11. Да се разработи *професионален стандарт и ДОО* за професията „кариерен консултант и да се включи в класификатора на професии. Постепенно да се разработва професията „обучител по кариерно образование“ или „обучител по кариерни умения“.

12. Да се създадат *регионални междуучилищни центрове за кариерно образование* (към МОМН) (или още професионално-информационни центрове, но интегриращи всички типове услуги), които да разполагат с национално легитимна информация за пазара на образователни, консултантски услуги и за пазара на професии. Да включват трите типа услуги по кариерно образование – професионално информирание, професионално и кариерно консултиране и обучителни и тренингови програми за кариерни умения. Някои центрове да са

специализирани за работа с лица и групи на различна възраст – ПУВ, начално и основно образование; средно образование. Центровете поддържат връзка и обслужват и предоставят услугите по заявка на образователните институции – заведения за предучилищно образование и възпитание, основните и средните училища, професионалните гимназии за реализиране на техните училищни годишни програми по кариерно образование.

13. На национално равнище да се систематизира, актуализира и поддържа *информацията за света на професиите и пазара на труда* (МТСП, браншовите организации), за да се ползва от регионалните и местни звена (центрове и специалисти). Осигурява надеждно и валидно професионално информиране на клиенти – деца и семейства, ученици, специалисти, възрастни лица, лица със специални потребности.

14. *Възможни типове специалисти в регионалните кариерни центрове* – възможен вариант е като екип да работят директор (с педагогическа квалификация – педагог, специалист неформално образование); сертифициран кариерен консултант на постоянен щат, психолог на постоянен щат, учител по кариерно образование на постоянен щат, социален работник и медицинско лице (според спецификата на контингента) и при необходимост ползват експертни услуги на други видове специалисти. Според спецификата и възможностите на региона могат да работят двама от тримата специалисти – кариерен консултант, учител, психолог, но с необходимите компетентности да консултира и обслужва училищните програми и специалистите в училище (педагогическите съветници и психолозите по дейностите по информиране, консултиране и кариерно обучение). Медицинското лице може да бъде на приемно време. Така 3 щатни специалисти минимум и кръг от специалисти на разположение при необходимост обезпечават дейността по кариерно образование. В големите региони могат да бъдат по 2–3 щата, а в селищата от среден и малък тип – по 1 щат за професионална позиция. Без изграждане на институционална мрежа, която да носи и поддържа информацията на национално равнище и да обезпечаваш училищните и извънучилищни програми по кариерно образование, както и центрове, специализирани за работа с определени категории клиенти от всички възрасти, дейностите по кариерно образование като национален приоритет не могат да се случат. Създаваните центрове следва да се лицензират.

15. *Типове специалисти в училище*, ангажирани с кариерното образование – всички лица участват в изработването и администрирането на училищните програми (планове) за кариерно образование.

- Педагогическите съветници – посредничат и насочват ученици и родители към специалистите от центровете и сами при компетентност и сертифициране извършват дейности по ориентиране и консултиране в училище (част от училищните програми); консултират класните ръководители и учителите.

- Психолозите – аналогично на педагогическите съветници (в зависимост от това с кой тип специалист разполага училището).

- Училищните лекари – консултират съвместно с психолога (педагогическия съветник) и/или посредничат за насочване към специалист от центрoвете и специализирани комисии лица със специални потребности.

- Учителите – интегрирано обучение по учебните предмети и участие в дейностите по училищните програми; връзка и информиране на родителите за ориентиране и избор на децата.

- Класните ръководители – част от дейностите, които са предвидени по училищните програми за реализиране в час на класа, при консултиране и подпомагане от специалистите в училище и от центрoвете. Не е нужно той сам да извършва обучението – обръща се към специалисти от училище и центрoвете или другите групи партньори – родители в професията, работодатели, извънни специалисти, обучители.

- Директорите – организират и контролират дейностите по училищната програма; посредничат и създават контакти с различни групи и категории заинтересовани лица; оперират с част от училищния бюджет за съответни дейности.

- Родители – с представителство от училищното настоятелство на училищно равнище по изготвянето и реализирането на програмите; на равнище училищен клас участват в различните инициативи или предлагат и сътрудничат за изпълнение на определени дейности съвместно с децата си.

- Работодатели – определят в училищните програми ресурсите, базата, с която могат да съдействат за реализиране на дейности; участват в процесите на професионално информиране и практическо кариерно обучение на терен за формиране на кариерни умения.

- Специалисти от регионалните центрове по кариерно образование и от други институции – обучители по кариерно образование; професионални/кариерни консултанти, психолози – консултират подготовката на училищните програми и реализират услуги и дейности по заявка от училищата; професионални организации, частни лица и семейства.

- Медии – училищните програми предвиждат контакти и огласяване на дейности и резултати. Наложително е в България да се регламентират и стимулират системни образователни програми (канал) по кариерно образование, търсене на работа, себепознание, вземане на гъвкави решения, избори, съобразени с инфраструктурата и т.н.

**Важно** е да се разбере, че грамотни, културни, способни за перспективни избори, обществено ангажирани, личностно ангажирани, професионално компетентни и кариерно устойчиви личности за устойчиво развиващи се общества **не могат да се формират, ако не се ангажира цялото общество** – всяка обществена сфера със своите специфични възможности и ресурси, със своята трибуна и механизми на култивиращо въздействие върху гражданите. **Защото това са нашите деца и нашите граждани.**



16. Във висшите училища следва да има кариерни центрове.

17. Структурата и реализацията на училищните програми се определят от спецификата и принципа на автономност на институциите – да се работи гъвкаво по преценка на инфраструктурата – на ниво учебна програма учебен избираем предмет с формиращо оценяване и качествена оценка в края; създаване на програми за работа с класа от класните ръководители, интегрирано обучение по всички учебни предмети с *кроскултурални теми*. И пакет извънучилищни и извънпрограменни активности – с участието на педагогическия съветник (психолог), класните ръководители, представители на ученици, училищното ръководство, училищното и родителско настоятелство; социалните партньори – работодатели и други. Какви дейности, какви обучения, с какви специалисти ще се осигуряват за младите хора – ползват се ресурсите и гамата услуги от центровете по кариерно образование. Дейностите се реализират екипно от съответните специалисти от центровете по кариерно образование и при съдействието на специалистите от училище – психолози, педагогически съветници, социални работници, здравни специалисти.

18. Да се допълни и ползва *карта на кариерните услуги в България*, защото всички горни дейности могат да се случат като съответствие едновременно на международните приоритети и на националните ресурси, ако се регламентират при добро познаване на наличните услуги в тази област.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представянето и анализът на политиките и моделите на кариерно образование в широк международен план *защитава авторските концепция и хипотеза и доказва и на емпирично равнище*:

- наличието на държавни политики и законодателство в областта на кариерното образование;
- триаспектността на комплексните кариерни услуги – кариерно информиране, кариерно консултиране, кариерно обучение;
- кооперирането и разпределянето на отговорности между всички ангажирани и заинтересовани на държавно равнище министерства – на образованието, на социалната политика, на икономиката;
- наличие на национални дискуссионни форуми като свързващо звено между всички равнища на регламентиране и на реализиране на кариерно образование;
- национално специфичните решения за структурата на мрежите за кариерно образование, но балансирането между формалното образование (училищни институции) и неформалния сектор (междучилищни кариерни центрове); държавния и частния сектор;
- на училищно равнище реализирането на кариерно образование поне в три плана – интегрирано по всички учебни предмети; избираем или задължи-

телен предмет в сензитивните преходни периоди (образователни и професионални); цялостни училищни програми;

- активно участие на социалните партньори, родители и специалисти от центровете в реализиране на училищните програми;
- наличие на кариерни центрове във висшите училища и университетите;
- сертифицирана подготовка на кариерни консултанти и учители по кариерно образование в лицензирани организации и във висшето образование (и бакалавърски, и магистърски програми);
- активна текуща квалификация и преквалификация на действащи специалисти и учители;
- участие чрез националните форуми в международната европейска мрежа по кариерно образование.

През последните години обществената и индивидуална потребност в България, в абсолютно съответствие с принципите на възникване на професии, породиха в различните полета професионално предоставяне на кариерни услуги, както и средища за подготовка на специалисти. Но предстои консолидирането на всички нас чрез законодателство и чрез регламентиране на кооперирането на специфичните дейности, институции и специалисти.

Реализирането на задачите на осъщественото изследване, както и вписването на неговите резултати в подготовката на специалисти в областта на кариерното образование, е стъпка и жест от тази консолидация и партньорство.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Василев, Д., Я. Мерджанова. Теория и методика на професионалното ориентиране. С., 2003.
2. Закон за стручно образование и обука, Македония. – <http://www.herdata.org/wp-content/uploads/2011/10/МКМК-Law-on-Vocational-Education-and-Training.pdf>
3. Законодателно проучване „Кариерното образование в училище“, октомври – декември 2011 г., научен р-л проф. дпн Яна Рашева-Мерджанова.
4. Искрев, Д. Кариерно образование. С., 2002.
5. Рашева-Мерджанова, Я. От социокултурни към образователни трансформации – неформалните проявления. – *Стратегии на образователната и научната политика*, 2010, 3.
6. Трифонов, Тр. Трудова, икономическа и бизнеспсихология. С., 1996.
7. Collaboration in the provision of career guidance services. Tallin. INNOVE, 2006.
8. Counseling and Career Education in Cyprus. – [http://www.moec.gov.cy/ysea/pdf/ekthesi\\_axiologisis\\_ysea\\_2010.pdf](http://www.moec.gov.cy/ysea/pdf/ekthesi_axiologisis_ysea_2010.pdf)
9. Lifelong Guidance Policies: Work in Progress. In: A report on the work of the european lifelong guidance policy network, 2008-10. ELGPN. 2010.
10. National Agency for Qualification. – <http://www.inlearning.eu/content/national-agency-qualification-anq>
11. Policies for Information, Guidance and Counselling Services, Canada. – <http://www.oecd.org/dataoecd/53/35/2500575.pdf>

12. Vocational and professional education and training in Switzerland. – [http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/index.html?lang=en&download=NHzLpZeg7t,lnp6I0NTU042l2Z6ln1ad1IZn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gpJCDdH96e2ym162epYbg2c\\_JjKbNoKSn6A--](http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/index.html?lang=en&download=NHzLpZeg7t,lnp6I0NTU042l2Z6ln1ad1IZn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gpJCDdH96e2ym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--)
13. EC education. – [www.fzz.ba](http://www.fzz.ba)  
[http://www.ec-education.ba/index.php?option=com\\_content&task=section&id=1&Itemid=2](http://www.ec-education.ba/index.php?option=com_content&task=section&id=1&Itemid=2)
14. Tera capital global innovation LP. – <http://www.teracap.com/pdf/Global%20Innovation%20Fund%20LP%20Agreement.pdf>
15. European Training Foundation – <http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/home>
16. European Lifelong Guidance Policy Network. – [www.elgpn.eu](http://www.elgpn.eu)
17. [www.mlsp.government.bg/closs/store/metodology.asp](http://www.mlsp.government.bg/closs/store/metodology.asp)
18. Foundation for Lifelong Learning Development INNOVE. – [www.innove.ee](http://www.innove.ee)
19. Quality manual. – <http://www.nottingham.ac.uk/academic-services/qualitymanual/aboutthequalitymanual.aspx>
20. Quality career services. – <http://www.qualitycareerservices.org/about-us.php>

*Постъпила февруари 2012 г.*



ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА  
Книга Социални дейности  
Том 105

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"  
FACULTE DE PEDAGOGIE  
Livre Activites sociales  
Tome 105

---

## ИДЕЯТА ЗА СПЕЦИАЛИЗИРАН ДЕТСКИ СЪД\*

АЛБЕНА ЧАВДАРОВА, ТАМАРА ЗАХАРУК, ТОНИ МАНАСИЕВА,  
БОЖИДАРА КРИВИРАДЕВА

*Albena Chavdarova, Tamara Zacharuk, Toni Manasieva, Bozhidara Kriviradeva. THE IDEA FOR SPECIALIZED CHILDREN COURT*

The article presents teoretical-empirical research on the idea of specialize children ourt in Republic of Bulgaria and Poland, conducted by a team of university teachers. The authors tried to objectively present the existinf models for juridicial system for children in Italy, Poland and Germany.

The article also presents the results of an empirical study of then opinion of professional in different institutions working with children at risk and children with delinquent behavior regarding the creation of juvenile court in Bulgaria which will deal with all kinds of cases in which children are involved.

С настъпването на социално-икономическите промени в Република България в края на миналия век започват да се търсят алтернативи за промяна на съществуващата нормативна база по посока предоставяне на качествена и ефективна превантивна дейност с деца в риск. Редица неправителствени ор-

---

\* Студията е резултат от осъществен проект по НИС на СУ „Св. Климент Охридски“ на тема „Детски съд в България – мит и/или реалност“. Отделните част в студията са разработени както следва: „Правораздавателна, съдебна система за деца в Република Италия“ – проф. дпн Албена Чавдарова; „Сфера на действие на семейния съд за непълнолетни в Република Полша“ – проф. д-р хаб. Тамара Захарук; „Правораздавателна, съдебна система за деца във Федерална Република Германия“ – доц. д-р Тони Манасиева; съставителство, превод от руски на български език и резултати от емпирично изследване – доц. д-р Божидара Кривирадева.

ганизации започнаха силна и целенасочена кампания за промяна на съществуващата репресивна в своята същност нормативна база за работа с деца в риск. Благодарение на силния международен натиск и желанието на Р. България да тръгне по нови стъпки през 2000 г. бе създаден и започна своето функциониране един нов и еволюционен в определена степен за нашето общество нормативен документ, а именно Законът за закрила на детето. Въз основа на този закон бяха създадени национални и регионални структури, които да осъществяват националната и регионалната закрила на деца и семейства. Макар и с доста бавни темпове системата от социално-педагогически институции поетапно се променяше и продължава да се променя и развива, като реализира превантивни програми за преодоляване на социалния риск при деца и семейства от попадане в неблагоприятна среда за осъществяването на противообществени прояви. Успоредно със създадения Закон за закрила на детето продължи да съществува и Законът за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните. Действащият от 1958 г. Закон за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните повече от 40 години не претърпява никакви значими промени и съгласно него при реализирането на възпитателните дела участието на правоспособен юрист било абсолютно забранено. Реализираните значими промени в този закон през 2004 г. „имат прибързан характер и могат да породят сериозни проблеми с отражение върху контрола над противообществените прояви на малолетните и непълнолетните.“<sup>1</sup> Боян Станков счита, че тръгвайки към радикална реформа, „законодателят е трябвало да обмисли идеята за специален съд за лицата от 8 до 18 години, изграден върху принципите на стандартите на ООН и препоръките на Съвета на Европа за наказателно правосъдие.“<sup>2</sup> Това е едно и от първите професионални мнения, изказано в защита на създаването на специализиран детски съд у нас за лица от 8 до 18 години. След това, разбира се, редица правителствени и неправителствени организации се опитват да провокират промяна в съществуващата нормативна уредба за деца, но успехите в тази област са доста незначителни. В началото на 2011 г. правосъдният министър публично обяви, че правителството започва да работи по създаването на специализиран детски съд, а през август същата година Министерство на правосъдието публикува на сайта си и широко популяризира Концепция за държавната политика в областта на правосъдието за детето. В Националната стратегия за закрила на детето 2008–2018 г., в националните програми за закрила на детето и в редица други национални документи правителството залага промяна в правораздавателната, съдебната система за деца. Търсеци отговора на редица въпроси, поставени до тук, стремящи се да

---

<sup>1</sup> Станков, Б. Наказателното правосъдие за ненавършили пълнолетие лица – отклонение от принципите или авангардно решение. – <http://www.csd.bg/artShow.php?id=7840> (ползвано октомври 2011).

<sup>2</sup> Пак там.

очертаем съществуващите нагласи за промяна в работата с деца в риск, екип преподаватели, работещи във Факултета по педагогика, реализираха теоретико-емпирично изследване, целящо да проучи нагласите за промяна в законодателната основа у нас по отношение гарантиране правата на пострадали от престъпления и/или свидетели в наказателния процес и на децата правонарушители. Във връзка с тази цел формулирахме следните конкретни **задачи**:

1. Анализ на съществуващите практики в правораздавателната, съдебна система за деца в Република Италия, Република Полша и Федерална Република Германия.

2. Анализ на емпирични резултати от реализирано анкетно проучване със специалисти, работещи с деца и семейства.

3. Очертаване перспективите за развитие на правораздавателната, съдебна практика за деца у нас.

## ПРАВОРАЗДАВАТЕЛНА, СЪДЕБНА СИСТЕМА ЗА ДЕЦА В РЕПУБЛИКА ИТАЛИЯ\*

Детският съд в Италия е част от цялостната система на съдилищата, които са организирани на три инстанции. **Първа инстанция** включва мирови съдии (*giudici di pace*), които са почетни (непрофесионални) съдии и разглеждат гражданскоправни и наказателноправни въпроси с ниска важност; съдилища или трибунали (*tribunali*) – за по-сериозните случаи; наказателна служба (*ufficio di sorveglianza*), която се занимава с дела на първа инстанция, включващи наказателно (углавно) правосъдие и съд за непълнолетни правонарушители (*tribunale per i minorenni*). **Втора инстанция** е за обжалване на първото решение по фактическите основания и тълкуването на закона и включва апелативни съдилища (*corte d'appello*) и наказателни трибунали (*tribunale di sorveglianza*), включително и за непълнолетни правонарушители. **Третата инстанция** служи за действия срещу нарушения на закона на най-високо равнище, а именно чрез Върховен съд (*corte di cassazione*), който с цялата си компетентност е последна инстанция. Посочената система показва, че Детският съд в Италия е представен на две нива (инстанции), което е доказателство за огромното значение, което италианската държава придава на превенцията и борбата с правонарушения, извършени от непълнолетни деца и младежи.

Първата стъпка в това направление е направена през 1934 г., когато чрез царски декрет-закон № 1404 (публикуван в Държавен вестник на 5.09.1934, бр. 208) се предвижда създаването на детския съд. След това е направена още една поправка през 1935 г. (Държавен вестник от 12.06.1935, бр. 137)<sup>3</sup>. Днес

---

\* Разработена от проф. дпн Албена Чавдарова, преподавател в СУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика.

<sup>3</sup> Regio Decreto-Legge 20 luglio 1934, 12 giugno 1935, n. 137 IstitRegio Decreto-Legge 20 luglio 1934, n. 1404 (in Gazz. Uff., 5 settembre, n. 208. Decreto convertito in Legge 27 maggio

решенията, които Детският съд взема, са въз основа на общото законодателство на Република Италия – това е Конституцията на Република Италия, Гражданският кодекс (чл. 38 – за правомощията на съда, чл. 330–342), Наказателният кодекс (чл. 97 и 98 – „дали лицето е способно да извърши деянието“, чл. 609 и сл.), Семейният кодекс, Гражданскопроцесуалният кодекс (чл. 737–742), Законът за осиновяване от 1983 г., Международно частно право и др. Специален закон, касаещ детския съд и детската проблематика, в Италия няма, освен цитирания кралски декрет.

Основната цел на посочения нормативен акт е да се обърне внимание на обществеността, че държавата ще бъде активната страна при решаване на проблемите на децата с девиантно поведение. Още в първия член на декрета са упоменати и структурите, които ще се занимават с превъзпитанието на малолетни и непълнолетни правонарушители: институти за наблюдение, медицинско-психолого-педагогически кабинети, социални служби за работа с малолетни и непълнолетни, комуни за превъзпитание, домове за частично лишаване от свобода, младежки пансиони, специализирани училища, лаборатории и училища-затвори (чл. 1). С регламентирането на специализираните институции в самото начало на закона става ясно, че основният акцент се поставя върху превъзпитанието, а не върху ограничаването или лишаването на децата и младежите от свобода, т.е. върху наказателната мярка.

Детският съд за малолетни е ситуиран към всеки Апелативен съд като негово подразделение и действа, както беше посочено, на първа и втора инстанция (чл. 2). В момента в Италия функционират 28 детски съдилища. Например в областта Ломбардия има два – в Милано и в Бреша, в област Сицилия са 5 – Катания, Месина, Палермо, Калтанисета и Агридженто. Това е съобразено с нивата на престъпността за региона, както и с нагласите на обществеността. Съдилищата имат определени територии, на които действат. Като пример може да се посочи работата на Детския съд в Милано, който се счита за един от най-добрите<sup>4</sup>. Под юрисдикцията на съда в Милано са около 6 милиона жители, като децата за област Ломбардия през 2007 г. са около 1 600 000. На година минават по 4000–5000 дела, касаещи отглеждането и възпитанието на децата, докато дела с наказателни мерки са много по-малко. Освен това за година има около 50 деца, които са изоставени от родителите си при раждане, около 60–70 деца се отнемат от биологичните им родители, по 1000 двойки заявяват желанието си да осиновят деца. Този впечатляващ обем работа се осъществява от 16 съдии, един от които е председател на цялата колегия. От тях 11 се занимават с тази проблематика, тъй като най-много са делата от

---

1935, n. 835 (in Gazz. Uff., 12 giugno 1935, n. 137. Istituzione e funzionamento del tribunale per i minorenni uzione e funzionamento del tribunale per i minorenni. Всички цитирания в текста са по този закон.

<sup>4</sup> Виж: Разговор с д-р Дзеволла, директор на Детския съд в Милано, Италия. – *Педагогика*, 6/2011.



обществената сфера, а останалите 4 разглеждат възпитателни и наказателни дела. Броят на съдиите-експерти е 64, по закон всеки съдия-юрист трябва да бъде подпомогнат от 4 съдии-експерти.

По закон в състава на Детския съд са включени трима съдии – двама професионални съдии (с юридическо образование) и един, който е на хонорар и затова се нарича съдия-хонорарио (съдия-експерт, бел. моя – А.Ч.). Всъщност това е специалист от области като психология, педагогика, психиатрия или антропология и е включен в състава на съда в качеството си на експерт (чл. 2). И тримата членове на състава участват равнопоставено при взимане на решенията и в този смисъл гласът на всеки член има еднаква степен на тежест. Тук следва да се обърне внимание и на една особеност. В закона (чл. 2) е посочено, че един от хоноруваните съдии трябва да бъде жена, което противоречи на тогавашната норма за неучастие на жени в правосъдната система, и поради това промяната се приема в Италия едва през 1956 г. В резултат на това по-късно към състава на Детския съд се прибавя още един съдия-експерт – задължително жена – и така общият брой на съдиите става четири. Това се налага не само поради равнопоставеност на половете, а защото често проблематиката изисква експертно мнение на жена с оглед правилното решение на всеки конкретен случай.

Както беше посочено, съставът на Детския съд включва двама съдии-юристи и двама съдии-експерти. *Съдиите-юристи* имат завършено висше юридическо образование и за да работят в този съд, трябва да отговарят на няколко условия. Първото е да са навършили 30 години, тъй като това е възрастта, на която приблизително човек приключва със своето образование и има минимален стаж в системата (чл. 2, ал. 1). Всеки, който желае да бъде съдия в Детски съд, кандидатства за обявените от министерството на правосъдието места. Второто изискване е, след като бъде одобрен, да премине през квалификационен курс, организиран от Висшия съдебен съвет, по време на който се поставя акцент върху тези членове от законодателството, които касаят детската проблематика – например престъпност, осиновяване и др. *Съдиите-експерти* се избират също чрез конкурс, като всеки съд обявява свободните места след изтичане на мандата на всеки съдия-експерт, който е 3 години. За тази позиция могат да кандидатстват специалисти от различни области – психолози, педагози, психиатри, антрополози, криминалисти, токсиколози и други, които биха желали да работят на хонорар и които осъществяват своята професия в други институции или самостоятелно. Те също трябва да бъдат на възраст над 30 години и да са „примерни граждани“. Изборът се осъществява по документи от целия състав на съдиите-юристи. Мотивите за избор са както професионалните качества и компетентност на кандидата, така и възможността от гледна точка на свободно време да работи в това направление. Един съдия-експерт може да заема тази позиция няколко последователни мандата, като това зависи от конкретните дела. Например, ако през изтеклия период има повече дела с деца на имигранти или с деца, разпространяващи

наркотици или наркозависими, то през идващия мандат ще се търсят експерти в тези направления.

Областите на компетентност на Детски съд в Италия могат да бъдат разгледани в три направления: възпитателни, наказателни и т.нар. обществени – работа с деца и семейства.

*Възпитателната* сфера се отнася предимно за деца до 14 години, тъй като в тази възраст те не подлежат на наказателна отговорност. Дори и да извършат по-сериозно престъпление, мярката пак е в областта на превъзпитанието. Ако има, например, извършено убийство от дете на 12 години, то съдът постановява възпитателна мярка – изпращане в комуна, където педагози, психолози и социални работници работят с детето. В зависимост от деянието съдът решава каква да бъде мярката – настаняване в институция или работа на специалисти с детето-правонарушител. Превъзпитателната мярка може да засегне и непълнолетните в случаи на алкохолизъм, наркомания, проституция и др. В тези случаи се работи със семейството, могат да се заемат социалните служби или детето да се насочи към специализиран център. В това направление съдът работи с децата до навършване на 18 години, след което до 21 години неговите решения могат да имат само препоръчителен характер.

*Наказателната* сфера обхваща мерки, които касаят непълнолетните, т.е. деца от 14 до 18 години. Тук става дума за извършени деяния, които имат наказателен характер. Мерките са по-строги и най-често извършителите се насочват в специализирана институция за лишаване от свобода. Ако по време на наказателната мярка непълнолетният навърши 18 години, то мярката се трансформира, като Детският съд може да продължи да работи с лицето до навършване на 25 години. Това се реализира по преценка на съда и в зависимост от тежестта на деянието. След 18 години непълнолетният се премества в затвор за възрастни, ако има още дълъг срок на действие на наказателната мярка. Трябва да се подчертае, че съдиите от Детския съд не само издават присъди, но и осъществяват пълен контрол по тяхното изпълнение.

*Обществената сфера* е свързана с работа с децата и семействата и тяхната защита. Към това направление се отнасят случаите, когато един от родителите, или и двамата, не се грижат добре за детето. Тогава съдът постановява мерки и ако те отново не се спазват, то детето може да бъде отнето от родителите и да се даде за временно настаняване в друго семейство, да се настанява в приемно семейство или за осиновяване. Детският съд не се занимава с разводи, това е приоритет на гражданския съд, но когато ситуацията в семейството по време на развод или след него е неблагоприятна, съдиите могат да постановят временно мярка за извеждане за детето или трайно настаняване в друго семейство.

Голяма част от дейността на съдиите в третото направление е свързана с приемната грижа и с осиновяването на деца от Италия и от чужбина. Процедурата е следната: към Детския съд по райони се изготвят списъци с жела-

ещите да реализират приемна грижа или да осиновят дете. Когато възникне необходимост от прилагане на тези две мерки, съдията по делото заедно със съдиите-експерти търсят от изготвения списък най-подходящото семейство, след това провеждат разговори с него и се задейства процедурата според законодателството. При международните осиновявания редът е следният: семейството получава писмо от Детския съд по местоживееене, че е одобрено за осиновяване, след което то се насочва към Националната агенция за международни осиновявания, която от своя страна се свързва със сходни институции от другите държави, с които има договор, и се реализира детето да влезе официално в страната. След като се даде разрешение от Националната агенция, процедурата отново минава през регионалния детски съд, който е започнал мярката и който завършва осиновяването.

Процедурата по дадено разглеждано дело преминава по следния начин: първо, всеки постъпил случай се поема от един съдия на лотариен принцип, който се запознава подробно с делото, като проучва отделните аспекти и подготвя една папка с цялата информация. Тъй като всяко дело е специфично, той се обръща към конкретен експерт от съществуващата към съда листа, който да му помогне с компетентно мнение. След като предварителното производство приключи, се свиква съдебното заседание, на което съдът трябва да се произнесе. Съставът на Детския съд се състои, както вече беше пояснено, от 4-ма съдии – двама съдии-юристи и двама съдии-експерти, като задължително в състава му влизат съдията и експертът, които са работили по случая и които предварително са запознати най-добре с него. Другите двама се определят в зависимост от графика на случаен принцип.

По време на делото може да се реализира и следствие, което се постановява от прокурор (чл. 12), а в случай на необходимост се определя и защитник на непълнолетното дете. Обикновено делото протича по бързата процедура, освен когато е необходимо експертиза, която също се постановява от прокурор. Заседанията на Детския съд са закрити, но в тях могат да участват както обвиняемите и техните родители, настойници, попечители, така и други лица – потърпевши, свидетели, защитници (адвокати), призовани по надлежния ред (чл. 16).

Решенията на Детския съд могат да бъдат оправдателни или да завършат с присъда (чл. 19–21) – ограничително лишаване от свобода до 2 години (това означава настаняване в институция със свободен режим, т.нар. мярка свобода под наблюдение) или ефективно лишаване от свобода – до 3 години (настаняване в т.нар. съдебен изправителен дом). Възможно е и предсрочно прекратяване на мярката, ако Детският съд прецени, че непълнолетното лице е коригирало своето поведение и може отново да бъде прието в обществото (чл. 24).

След прекратяване на превъзпитателните или наказателни мерки, ако Детският съд прецени, че семейството и средата, в която се връща непълнолетният, са неблагоприятни, то е възможно настаняване в младежко общежитие, което го подпомага при търсене на работа и при адаптация.

В обобщение следва да се посочи, че Детският съд в Италия осъществява дейности, чрез които може в единство и по-пълно да се обхванат всички аспекти на превенцията и превъзпитанието на малолетните и непълнолетните. Функционирането на тази институция почти 80 години, както и значителните законодателни промени през изтеклия период, показват, че тя е ефикасна и необходима.

## СФЕРА НА ДЕЙСТВИЕ НА СЕМЕЙНИЯ СЪД ЗА НЕПЪЛНОЛЕТНИ В РЕПУБЛИКА ПОЛША\*

Полското правосъдие за непълнолетни и грижата за тях, както в повечето страни, преминава през различни фази на развитие. Тези промени са свързани с политическо-обществените събития, чрез които е отвоювана независимостта на страната след Втората световна война, новото разделение на Европа, стабилизацията на комунистическата система, трансформацията на обществения строй, повторното връщане на държавната автономия и реализирането на съдебната реформа след 1989 г.

В Полша правосъдието за непълнолетни започва да се развива след възстановяване на независимостта. През 1919 г. след края на Първата световна война и получаването на независимостта си Полша поставя началото на правосъдието за непълнолетни. На 7.02.1919 г. Юзеф Пилсудский подписва декрет за създаването на съд за непълнолетни. Основанията за създаване на особено правосъдие е поставено от министъра на правосъдието от 26.07.1919 г. От 1 септември на същата година започват работа съдилища за непълнолетни във Варшава, Лодз и Люблин.

През 1928 г. влиза в сила правото за създаването на всеобщ съд, който е упълномощен да създаде и организира правосъдието за непълнолетни. Независимо от заложените задължителни предпоставки за създаването на детски съдилища, те реално не се организират до края на междувоените години на XX в. През 1930 г. Минюст издава циркулярно обръщение към председателите на окръжните и градски съдилища да предприемат особени правила на поведение при делата за наказание на непълнолетни. По този начин те разбрали, че е необходимо да съсредоточат тези дела при възможност в ръцете на един съд. Препоръчали на окръжните съдилища при възможност делата против непълнолетни да се поверят на един отдел, водещ опростено поведение. След Втората световна война в Полша правосъдието за непълнолетни преживява значително развитие. През 1949 г. се издават два закона, които променят напълно организирането и сферата на компетентност на правосъдието и стават

---

\* Разработена от проф. д-р хаб. Тамара Захарук, Природо-хуманистичен университет в гр. Сидлце, Република Полша; превод от руски на български език доц. д-р Божидара Кривирадева.

причина за бързо и динамично развитие. Благодарение на това през 1949 г. се създават 34 съдилища за непълнолетни, а през 1950 г. 80% от делата на непълнолетните са разглеждани от съда за непълнолетни. В Минюст се създава отдел за правосъдие на непълнолетни. През 1951 г. се публикува постановление за съдебната защита и изпълнение на инструкциите. Първоначално новоназначените съдии разглеждали само дела за наказание на непълнолетни. От 1953 г. техните компетенции били разширени и заедно с наказателни дела съдът за непълнолетни започнал да разглежда и дела, касаещи грижата и отглеждането на деца, намиращи се до този момент в обхвата на семейното право, като например налагането на ограничения на родителската власт, включването на родителите в обучение за отглеждане и възпитание на деца и др. Целта била приоритет за съдебните органи да стане грижата за децата, които били занемарени и представлявали опасност за обществения ред, и за техните семейства. Чрез създаването на съда за непълнолетни правителството също така искало да води успоредно борба с престъпността и да осъществява превантивна дейност, чрез която да се грижи за децата и семействата.

Правосъдието за непълнолетни започва да иска нови решения в сферата на противодействие на обществения срив в социалната среда и така се появява новата тенденция в развитието на правосъдието за непълнолетни, насочена към обхващане на семейните проблеми, а така също и към създаването на съответната система за защита и грижа за детето и семейството. Така се заражда и идеята за семейните съдилища.

В годините от 1959 до 1978 г. съдът за непълнолетни се променя в семеен съд за непълнолетни (под такова название функционира и сега), който се занимава с комплексните проблеми на непълнолетните и малолетните, касаещи полагането на адекватна и ефективна грижа за децата, тяхното възпитание, ресоциализация и профилактика. Чл. 12 ал. 1 т. 3 от Закона за правата на общите съдилища от 27.07.2001 г. определят сферата на решенията на семейния съд, а именно:

- от областта на правата на семейството и грижата за децата;
- касаещи деморализацията и наказанията на действията на непълнолетните;
- касаещи лечението на лицата, намиращи се в зависимост от алкохол, опиати и психотропни вещества;
- принадлежащи на грижите на съда въз основа на други закони.

Семейният съд решава в кои случаи може да се опре на източници на семейното право, заложи в *Конституцията на Полската Република от 2 април 1997 г.*, следвани от:

*Закони:*

- ✓ Семеен кодекс и грижа от 25.02.1964 г. – последна редакция от 2009 г.;
- ✓ Закон за социалните помощи от 12.03.2004 г.;
- ✓ Закон за психическото здраве от 19.08.1994 г.;

✓ Закон за обслужващите звена при дела за непълнолетните от 26.10.1982 г.;

✓ Закон за възпитание в трезвеност и противодействие на алкохолизма от 26.10.1982 г.;

✓ Закон за противодействие на наркоманиите от 29.07.2005 г.;

*и:*

✓ ратифицираните международни договори;

✓ правилници, издадени в съответствие със закона;

✓ местното законодателство, актове, издадени от местните власти.

Семейният съд функционира на базата на посочените по-горе източници на права, издавайки решения, почиващи също така на принципите на семейното право, като:

- най-добрия интерес на детето;
- автономия на семейството по отношение на външните влияния;
- върховенството на семейството във възпитанието на децата;
- еднобрачие (моногамията);
- секуларизъм;
- равенство на съпрузите в техните взаимни отношения и отношения с техните общи деца;
- стабилност на брака.

Един от главните принципи на полското семейно право, от които се ръководи семейният съд, е най-добрите интереси на детето, като едновременно с това се отчитат общочовешките права. Това означава, че при делата, касаещи децата, водещо е преди всичко това как родителите, настойниците и попечителите изпълняват своите задължения по отношение на децата, а така също в какво направление трябва да се насочи решението на съда при семейните дела.

Решенията на семейния съд при прилагането на правните норми, касаещи семейството и непълнолетните, се изпълняват от съдебните заседатели. Те действат на основата на имащите законодателна сила заключения на съда и законни положения, касаещи съдебната опека (грижа).

Към най-важните от тях принадлежат:

- Законът за съдебната опека (грижа) от 27.07.2001 г.;
- Постановление на министъра на правосъдието от 12.06.2003 г. относно правомощията и задълженията на пробационните служители.

Семейният съд предприема надзор при *три групи дела: дела, свързани с грижата за малолетните деца, дела на непълнолетните и дела, свързани с предприемане на лечение от зависимости*. Основният принцип на грижа е принципът на защита най-добрите интереси на детето. Първоначалните действия са насочени едновременно към непълнолетните и техните родители. Когато се разглеждат дела на непълнолетни деца, основната дейност е насочена към спиране процеса на деморализация, като за целта се създадат такива

условия, чрез които децата отново да се върнат към живот, съответващ на общопризнатите норми на обществото.

По отношение на родителите, настойниците (попечителите) се приемат действия, с които да се подобрят грижите – възпитателните функции, както и да се формира чувство за семейна отговорност за възпитанието на малолетните и непълнолетни. Предвижда се също така включването на родителите в педагогически лектории, чрез които да повишават педагогическата си култура.

Възпитателните мерки се отличават по отношение на малолетните деца, при които съществуват предпоставки да извършат престъпление поради действие или бездействие от страна на родителите. Различни са и мерките при непълнолетните, които проявяват признаци на обществена неприспособимост. Такова голямо разнообразие от фактори, оказващи влияние върху и на децата, изисква използването на специфични подходи на работа с подзащитните, на които се предоставя настойнически надзор. Следователно е необходимо да се предприемат такива действия, които да гарантират индивидуалния подход към лицата и техните проблеми.

Основният юридически акт, регулиращ законодателните проблеми на семейството в Полша, е Семейният кодекс и настойничество. Той представлява централно материално-юридическо основание за определяне на семейните съдилища.

**Семейният кодекс и грижа** регулира: проблема за сключване и прекратяване на брака, имуществените отношения между съпрузите, задълженията за издръжката на децата, отношенията между родителите и децата, осиновяване (чл. 58). Тези дела се разглеждат от районните съдилища – отдела за семейство и непълнолетни. Всички нормативни актове са основани на принципа „най-доброто за детето“. Това потвърждава факта, че детето е в центъра на семейното право, което става видно и от организирането на системата за грижа към семейството. Детето е в центъра и в този смисъл, че при формирането на семейните отношения то е основен фактор. Това е задължително условие както за законодателя, така също и за органите, прилагащи закона. Тази предпоставка сама по себе си определя и принципа за гарантиране благосъстоянието на детето, което е една от основните клаузи, приети и приложими в областта на семейното право.

Семейният кодекс и грижа е ключов акт при взимането на решения, касаещи семейството. Задължение на семейното правосъдие е да събере всички дела, отнасящи се до семейството, в един съд, поради това че те се отличават от всички останали дела. Те служат за укрепване и защита на семейството. Принципите на семейното право са свързани с укрепването на брака и семейството, равенство на съпрузите и грижата за благосъстоянието на детето. При взимането на решения по семейните дела на съда биха могли да помогнат: попечителска съдебна служба, диагностико-консултативен център, съдебни експерти.

Бракоразводните дела се разглеждат от окръжните съдилища. Един от основните, задължителни принципи в полското семейно право отново е най-добрият интерес (благосъстоянието) на детето. Родителите, под чиято грижа се намират малолетни деца, са задължени да полагат адекватни и качествени грижи за тях и „да разбират родителската власт по правилния начин“. В сферата на разбирането на родителската власт се намират три плоскости, а именно: грижа за личността на детето, управление на имуществото му и представяне на детето. Първата е свързана с това, „че грижата за детето обхваща не само задълженията и правата на родителите за възпитание на детето, но така също и задължението да му осигурят правилно физическо и духовно развитие. В тази връзка родителите са задължени да осигурят на детето подходящи условия на живот (храна, дрехи, добра семейна атмосфера) и защита от всякакви опасности. Въпреки това родителите невинаги изпълняват добре своите отговорности към детето. Съществуват ситуации, в които е необходимо семейният съд да се намеси, за да може да бъде осъществено отговорното родителство. Случва се така, че във всеки отделен случай, при който се установи неправилно родителско поведение или се констатира неправилно изпълнение на задълженията към малолетните и непълнолетните, семейният съд се намесва. Семейният кодекс и настояничество дава възможност на семейния съд да предприеме действия в сферата на родителската власт, като ограничи, предупреди и отнеме родителски права.

Член 109 от горепосочения нормативен документ гласи, че ако благосъстоянието на детето е застрашено, съдът може да издаде подходящи защитни заповеди. Настояническият съд в частност може: да задължи родителите и малолетните за определено поведение, като посочи и начина на контролиране на издадените разпореждания; да определи какви действия не могат да осъществяват родителите, които са регламентирани от съда, или да подведе родителите под други ограничения, на които се подчиняват настояниците (попечителите); да наложи упражняване на родителските права под надзора на пробационен служител; да насочи малолетния към организации и институции, които предоставят професионална подготовка, или към други осъществяващи частично попечителство (упражняване на родителски права) над децата; да постанови настаняването на малолетния в приемно семейство или други възпитателни институции.

Семейният кодекс и грижа също така дава възможност да бъдат отнети родителските права, когато се възпрепятства изпълнението им (чл. 110). В краен случай, когато родителите злоупотребяват с родителската власт или когато по шокиращ начин пренебрегват своите задължения към децата, семейният съд може да ги лиши от родителските им права. Лишаването от родителски права може да се приложи и по отношение само на един от родителите.

Решенията, касаещи лишаването или ограничаването на родителските права над малолетните, се приемат много спорно и често се критикуват.



Действията на семейния съд имат превантивен характер. Чрез тези действия се цели родителите да бъдат предупредени за това, че могат да бъдат санкционирани, ако изпълняват своите родителски отговорности неадекватно или некомпетентно. Семейният съд понастоящем е възпитателен съд и неговата функция се оценява през призмата на решенията и начините на прилагане.

Според мнението на Върховния съд, изразено в решение от 28 април 2000 г., ограничаването на родителските права не представлява средство на репресии по отношение на родителите, но е средство за защита на застрашени интереси на детето. Неговата цел е да защитава децата и едновременно с това да оказва помощ на родителите, които изпитват затруднения при възпитанието на децата и при задоволяване на жизнените им потребности.

Семейният съд най-често решава проблемите, като намалява (стеснява) родителските права, като постановява съдебен попечител (наставник) над семейството. Намаляването на правата може също така да се осъществи, като се намалят до минимум преговорите при развод чрез издаване на решения от околните съдилища, които частично да се отнасят до семейството.

Организациите на съдебните попечители представляват съществено звено в системата за грижа и обществена профилактика, чийто субект е семейството, намиращо се в житейска криза.

Надзорът върху начина на изпълнение на родителските права по отношение на малолетните се осъществява и използва от съдиите в определянето на това дали семейството адекватно осъществява своите функции и дали оказва положително и ползотворно влияние върху децата.

## ПРАВОРАЗДАВАТЕЛНА, СЪДЕБНА СИСТЕМА ЗА ДЕЦА ВЪВ ФЕДЕРАЛНА РЕПУБЛИКА ГЕРМАНИЯ\*

Във Федерална Република Германия органът, който се занимава с противоправните деяния на децата, се нарича младежки съд (Jugendgericht). Дейността му е регламентирана в т.нар. Закон за младежките съдилища (Jugendgerichtsgesetz/ JGG).

Първият закон за младежките съдилища в Германия е създаден през 1923 г., когато министър на правосъдието във Ваймарската република е Густав Радбрух. Следват редица промени, от които най-значителни са тези през 1943, 1953, 1974 и 1990 г. Последният вариант на закона е от 22.12.2010 г. с влизане в сила от 1.01.2011 г. Съдържа пет глави: Област на приложение, Младежи, Подрастващи, Особени правила за войници на Федералната армия, Заключителни и преходни разпоредби.

---

\* Разработена от доц. д-р Тони Манасиева, преподавател в СУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика.

Разликата между групата на „младежите“ и „подрастващите“ е във възрастния обхват. Първите са между навършени 14 и ненавършени 18 години, вторите: 18–21 години<sup>5</sup>. Долната граница за носене на наказателна отговорност в различните периоди от историческото развитие на Закона за младежките съдилища е била 14 или 12 години, а групата на 18–21-годишните е включена в него по-късно. В Германия има още един закон, третиращ частично децата с девиантно поведение – Закон за детската и младежка помощ<sup>6</sup>, с по-превантивна и социална насоченост, и там 18–21-годишните попадат в групата на т.нар. млади пълнолетни, които са от 18 до 27 години<sup>7</sup>.

Двата закона – Закон за детските съдилища и Закон за детската и младежка помощ – отразяват двете посоки в стратегията в борбата срещу отрицателните прояви на младежта в Германия: едната е свързана с възпитанието и превенцията, а другата – с реализирането на наказателната отговорност.

Развитието на специално **младежко правосъдие**, отделно от общото наказателно право, започва в Германия с Движението за младежки съд от края на XIX в. „Новите интелектуални и социални течения на смяната на хилядолетията, носени от новите възгледи за същността и положението на младежта ... особено идеите на Франц фон Лисцт – старото право на възмездие на деянието да се преобразува в специалнопревантивно наказателно право на деца – открили погледа за младите хора, техните потребности и нужди в тежкия жизнен период на навлизане в обществото и въвели „века на детето“ (по думите на шведската писателка Елен Кей (*бел. моя – Т.М.*), която в едноименната си книга изповядва, че в центъра на възпитанието трябва да се постави детето с неговите нужди, потребности и интереси). На подрастващия вече не се гледало като на „малък възрастен“ и не можело „да се реагира на младежката престъпност само репресивно. Заявена цел на движението за младежко правосъдие била по-доброто справяне с типичните за младежите особености и постигане на подходящо разглеждане на наказателните процеси с младежи“<sup>8</sup>.

До този момент подрастващите правонарушители били третирани по общото наказателно право за възрастни, макар и с известно редуциране на наказанията. Движението за младежки съд се застъпило за идеята спрямо подрастващите на преден план да излезе възпитанието, престъпленията да бъдат оценявани различно от тези при възрастните и да бъдат разглеждани от специализирани съдии<sup>9</sup>. В исканията си представителите на движението се ръководят от възгле-

---

<sup>5</sup> Това е точният превод на тези определения, у нас познати по обратен ред.

<sup>6</sup> До 1991 г. – Закон за подпомагане на младежта.

<sup>7</sup> Sozialgesetzbuch VIII Buch; Kinder- und Jugendhilfegesetz, §7.

<sup>8</sup> Simon K. Der Jugendrichter im Zentrum der Jugendgerichtsbarkeit, Mönchengladbach 2003, с. 1.

<sup>9</sup> Gördeler J. Fortschrittliche Kriminalpolitik seit 86 Jahren. – [www.dvjj.de/artikel.php?artikel=206](http://www.dvjj.de/artikel.php?artikel=206)

дите на Лисцт, на когото германското право дължи идеята, че наказанието трябва да възпитава и че цел на наказанието при подрастващите е „поправящото“ възпитание. Това движение придобило своя завършен облик чрез състоялия се през 1909 г. в кметството на Шарлотенбург, Берлин, Първи Немски Конгрес на младежките съдилища, когато около 250 специалисти се събрали да обсъждат по-нататъшното развитие. От тогава този форум се провежда на всеки три години, организиран от „Професионален съюз на младежките съдилища и съдебната помощ за младежта“, и е най-големият за всички професионални групи, участващи в младежкото наказателно производство (които съвсем не са само юристи). Професионалният съюз (DVJJ) формално произхожда от създадения на четвъртия конгрес през 1917 г. Комитет за младежки съдилища и служби за съдебна помощ на младежта, с активното участие на Франц фон Лисцт и дъщеря му Елза. В Движението „господствали две течения: едното, което се стремяло към третиране на всяко девиантно поведение на младежите без изключение в единна система на възпитателно право, и другото, което се придържало към дуализма между младежко наказателно право и младежко социално право... Това течение успяло да се наложи и дало своя отпечатък върху законодателните реформи от началото на 20-те години, който и днес бележи дуалната структура на младежкото социално и наказателно право в Германия“<sup>10</sup>.

Особеното значение, което възпитанието заема в сферата на санкционната дейност спрямо младежките правонарушения благодарение на Движението, обуславя и потребността от обособяване на специализирани младежки съдилища. В повечето държави създаването на такива съдилища съпътства самото зараждане на младежкото наказателно право като клон от правната система. В Германия се наблюдава специфична особеност – създаването на младежки наказателни съдилища предхожда значително формирането на особено младежко материално наказателно право. Първият закон за младежките съдилища в Германия е създаден през 1923 г., а още през 1908 г. във Франкфурт, Берлин и Кьолн се появяват специални съдилища за разглеждане на дела срещу младежи. Те бързо били последвани от други и „през 1912 г. в Германския Райх вече съществували 1283“<sup>11</sup>.

Това е твърде интересна за Германия „първа реформа в младежкото наказателно право, извършена чрез практиката“, в резултат на която „до 1912 г. поне една четвърт от районните съдилища разполагали със специализирани младежки съдилища ... законодателно никъде непредвидени, но създадени чрез самите съдилища в хода на служебното разделение или чрез указ на отделни провинциални съдебни администрации“<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Gördeler J. Fortschrittliche Kriminalpolitik seit 86 Jahren – [www.dvjj.de/artikel.php?artikel=206](http://www.dvjj.de/artikel.php?artikel=206)

<sup>11</sup> Simon K. Der Jugendrichter im Zentrum der Jugendgerichtsbarkeit, Mönchengladbach 2003, с. 2.

<sup>12</sup> Gördeler J. Fortschrittliche Kriminalpolitik seit 86 Jahren. – [www.dvjj.de/artikel.php?artikel=206](http://www.dvjj.de/artikel.php?artikel=206)

Това развитие е благодарение на напредничавите идеи на юристи теоретици и разбиранията за необходимостта от реализацията им на ангажирани съдии, „радетели за една модерна немска младежка криминалноправна грижа“<sup>13</sup>, с което подготвили законодателната реформа в областта на младежкото правосъдие. Специално място сред тях заемат професорът по наказателно право Бертолд Фройдентал, ректор на академията за социални науки и първи декан на юридическия факултет на университета във Франкфурт на Майн, и берлинският съдия Кьоне, на които се приписва идеята, и в Германия да се открият специални съдебни отделения или състави за младежи, по примера на американските *juvenile courts* (специален съд или отдел на съда, който се занимава с непълнолетни). Първият младежки съд в света е открит през 1899 г. в Чикаго, а в Германия първото заседание на младежки съд се състояло на 30.01.1908 г. във Франкфурт на Майн.

В началото председателите на съдилищата просто променили служебно-то разпределение – наказателните дела за лица между 12 и 18 години били прехвърлени на съдии, които „били запознати с мисленето, чувствата и жизнените отношения на младежта“<sup>14</sup>. Това били или настоянически съдии (т.нар. Кьолнска система), или „особено подходящи съдии, на които били възложени делата за младежи заедно с делата за настояничество (т.нар. Франкфуртска система). Също така било прехвърлено на служител от главната прокуратура изпълнението на прокурорски задачи спрямо младежи и той станал основно младежки прокурор“<sup>15</sup>.

По това време, по инициатива на Бертолд Фройдентал и на директора на пруската Дирекция за изпълнение на наказанието лишаване от свобода Карл Кроне, бил създаден, чрез преобразуване на женското крило на затвор за възрастни, и първият немски младежки затвор (1912) във Витлих<sup>16</sup>, град в западната немска провинция Райнланд-Пфалц. Днес този затвор още съществува, предназначен за лица от мъжки пол на възраст 14–21 години, изтърпяващи краткосрочно наказание „лишаване от свобода“.

Законодателните реформи в резултат и на Движението за младежко правосъдие довели до обнародването през 1923 г. на Закона за младежките съдилища, определен от големия немски юрист Рудолф Сийвъртс<sup>17</sup> като „едно наистина революционно дело, един коперникански поврат в областта на немското развитие на правото“. С него „в Германия за пръв път се прокарва в

---

<sup>13</sup> Simon K. *Der Jugendrichter im Zentrum der Jugendgerichtsbarkeit*, Mönchengladbach 2003, с. 2.

<sup>14</sup> BGH 8, ff 349, с. 354.

<sup>15</sup> Simon K. *Der Jugendrichter im Zentrum der Jugendgerichtsbarkeit*, Mönchengladbach 2003, с. 2.

<sup>16</sup> Krebs A. *Freiheitsentzug: Entwicklung von Praxis und Theorie seit der Aufklärung*, Berlin 1978, с. 491.

<sup>17</sup> Според него младежките затвори трябвало да се управляват от директор-педагог.

наказателен закон мисълта за възпитание ... в немски закон за първи път стоят една до друга идеята за възпитание и наказание“<sup>18</sup>.

Със закона от 1923 г. минималната възраст за носене на наказателна отговорност „била фиксирана за първи път на 14 г.“<sup>19</sup> Истинските наказания за криминални деяния частично били заменени с каталог от възпитателни мерки. Било разрешено отлагането на изпълнението на наказание „лишаване от свобода“, за да се противопостави на оценяваните като особено вредни краткосрочни“ негови форми<sup>20</sup>.

Промяната на политическата ситуация по-късно дава отражение и на правосъдието. В националсоциалистическата „Академия за немско право“ през 1934 г. е създадена комисия за младежко правосъдие. Три години след това към нея започва да работи подкомисия за младежко наказателно право под ръководството на проф. д-р Шафшайн по създаването на нов закон за младежките съдилища. Той е обнародван през 1943 г. и в него съвсем естествено е отразен духът на тогавашния режим. Най-значимите промени<sup>21</sup>:

- „премахване на отлагането на наказанието условно осъждане,
- снижаване на възрастовата граница до 12 години при определени особени условия (ако „защитата на народа изисква наказание поради тежестта на деянието“),
- валидност само за германци,
- въвеждане на младежкия арест,
- въвеждане на неопределеното наказание за младежи,
- узаконяване на полицейските „младежки защитни лагери“ (по същество концентрационни лагери).

През 1953 г. законът има нова редакция и се освобождава от постановките, свързани с нацисткото време. Възрастта за носене на наказателна отговорност се връща на 14 години. Наказателните мерки са обвързани по-силно с педагогическите цели, с потребността от възпитание. В обхвата му се включват и т.нар. подрастващи – между 18- и 21-годишните. Те могат да бъдат третираны като непълнолетните, ако се изравняват с тях в психическото си развитие или ако се касае за типична детска простъпка – за всеки отделен случай преценява съдът.

По-важни промени в редакцията на закона от 1990 г.: ограничават се младежкия арест и следственият арест, в каталога със санкции се въвеждат други възпитателни мерки и дисциплинарни средства, отменя се наказанието за младежи с неопределен срок и се разширява отлагането на наказание

---

<sup>18</sup> Simon K. Der Jugendrichter im Zentrum der Jugendgerichtsbarkeit, Mönchengladbach 2003, с. 4.

<sup>19</sup> До този момент, по разпоредбите на Наказателния кодекс на Райха от 1871 г., наказателна отговорност се е носела от 12-годишна възраст.

<sup>20</sup> Gördeler J. Fortschrittliche Kriminalpolitik seit 86 Jahren – [www.dvjj.de/artikel.php?artikel=206](http://www.dvjj.de/artikel.php?artikel=206)

<sup>21</sup> Wapler Fr. Die DVJJ in der Zeit des Nationalsozialismus, DVJJ-Journal 2001, с. 236.

условно осъждане. С това измененият закон потвърдил утвърждаващата се „тенденция към значителна подмяна на стационарните санкции с амбулантни мерки“<sup>22</sup>. Следват малки промени в отделни параграфи и алинеи, включително с отпадане на някои.

Актуалният **Закон за младежките съдилища** се отнася до лицата, навършили 14 години, които са наказателноотговорни, „ако според своето морално и психическо развитие са достатъчно зрели, за да разбират неправомерността на деянието и да действат съобразно това разбиране. За възпитанието на непълнолетен, който поради липса на зрялост не е наказателноотговорен, съдията може да наложи мерки по семейното право“<sup>23</sup>, а не по наказателното. Приложението на младежкото наказателно право се изисква като противодействие „главно на повторни престъпления“, извършени от лица между 14 и 21 години. Целта е формулирана като предимно възпитателна (§2) и това проличава в средствата за реакция. Те са степенувани по своята тежест, предвидени са и възможности за освобождаване от отговорност при извършени по-леки престъпления, ред за освобождаване от изтърпяване на наложено наказание, отказ от налагане на санкции, замяна на формални санкции с неформални и обратното. Неформалните санкции се налагат не от съда, а от административен орган като КАТ, служба по здравеопазване и други – това са административни наказания например за бягства от училище или от дома, за скитничество – но ако младежът не ги изпълни, се сезира съдът и се върви към формални наказания.

При последните, на първо място е предвидено налагане на възпитателни мерки. Ако те се окажат „недостатъчни, престъплението се наказва с дисциплинарни средства или лишаване от свобода“<sup>24</sup>. Редът на налагането им е в два вида режим: неформално санкциониране и формално – първото чрез прокуратурата (без или със участието на съдия, съответно във фазата на предварителното производство или след повдигане на обвинението) и второто чрез компетентния съд. Неформалното се допуска при: случаи с ниска степен на вина, признаването ѝ от извършителя, негова недостатъчна зрялост, наложена и изтърпявана в момента възпитателна мярка, споразумение между извършител и жертва. Това всъщност е опростена процедура, при която може да се реши отказ от преследване или от продължаване на делото заедно с: предупреждение за налагане на санкция, налагане на възпитателни мерки от кръга на т.нар. предписания или на дисциплинарни измежду два от трите им вида – предупреждение и т.нар. условия (представляващи възлагане на специални задължения)<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> Simon K. Der Jugendrichter im Zentrum der Jugendgerichtsbarkeit, Mönchengladbach 2003, 7–8.

<sup>23</sup> Jugendgerichtsgesetz, §3, letzte Änd. 22.10.2010. – <http://www.gesetze-im-internet.de/jgg>

<sup>24</sup> JGG, §5 (1), (2).

<sup>25</sup> JGG § 45–47; „Режим на наказателна отговорност за непълнолетни и млади пълнолетни, криминални престъпления, извършвани от непълнолетни и млади пълнолетни,

Особеност на младежкото наказателно право в Германия е, че може само да се постанови наказание, без да се наложи изпълнение, или може да не се постанови наказание, но въпреки това да се назначи „надзорник“ – т.е. вината се констатира и се продължава с контрол върху поведението на младежа от страна на този служител, като той представя редовно доклади пред съда за развитието му. Основно се очертават три модела като алтернатива на автоматичното изпълнение след определяне на наказание<sup>26</sup>:

- постановяване на осъдителна присъда, без да се определя наказание – тогава на младежа се назначава надзорник до 2 години;
- налага се наказание, но не се изпълнява ефективно, а с изпитателен срок 1–2 години, отново с надзорник;
- внезапно изпълнение на наказанието – до 6 месеца; ако в този период младежът извърши престъпление, се налага наказание и за предишния процес.

Формалните **санкции**, които се налагат в резултат на съдебно дело, според Закона за младежките съдилища са разделени в три групи със следните видове<sup>27</sup>:

### ***1. Възпитателни мерки***

1.1. Даване на предписания – това са „заповеди и забрани, които регулират начина на живот на младежа и така подпомагат и осигуряват неговото възпитание“ (§10); конкретизирани в 9 вида: отнасящи се до местопребиваването му, за живот в определено семейство или дом, за постъпване на работа или в учебно заведение, за полагане на труд, за поставяне под попечителство (грижа, надзор и контрол от определено лице), за участие в социални тренинг-курсове, за споразумение между извършител и жертва, за ограничаване на контакта с определени лица или посещението на развлекателни заведения, за включване в курс по безопасност на движението по пътищата. Освен това, със съгласие на родителите или лицата, които ги заместват, на законния представител, както и на младежа, ако е навършил 16 години, съдията може да постанови оздравителна терапия или лечение на зависимост.

Продължителността на предписанията се определя от съдията за всеки отделен случай, но общите правила са: не повече от две години, като за попечителство дори една, за социален тренинг-курс – максимум 6 месеца. Съдията може да променя мярката, да я отменя или удължава до три години, ако това произтича от възпитателните цели. При виновно неизпълнение от страна на младежа се налага арест до 4 седмици, но и от неговото принудително изпълнение съдията може да се откаже, ако в интервала между налагането и началото на изпълнението младежът е започнал да изпълнява предписанието (§11).

---

подсъдност“ – сборник материали от българо-германски семинар на Deutsche Stiftung für internationale rechtliche Zusammenarbeit, С., 2011, с. 22.

<sup>26</sup> Selter W. „Режим на наказателна отговорност...“

<sup>27</sup> JGG § 9 – 18; Sozialgesetzbuch 8. Buch §30, §34.

1.2. Разпореждане за „помощ при възпитанието“ – съобразно условията в Социалния кодекс, след изслушване на социален работник, съдията може да назначи т.нар. повереник, който да осъществява възпитателен надзор над младежа, или да го настани в институция от интернатен тип или друг вид защитено жилище.

## **2. Дисциплинарни средства/мерки**

### 2.1. Предупреждение

2.2. Възлагане на задължения – възстановяване на щетата „според силите“, лично извинение на пострадалия, полагане на труд, парична вноска в полза на общественополезна организация (последното – само когато деянието е леко и младежът ще изплати сумата от средства, с които може да разполага сам, или те са от печалбата, която е реализирал с деянието си). И тук съдията може да промени задълженията, да опрости изпълнението им частично или изцяло, „ако това се препоръчва от възпитателна гледна точка“ (§15 (3)). При неизпълнение от страна на младежа следват санкциите като при предписанията в т. 1.1.

2.3. Младежки арест – три вида: в свободното време (събота и неделя, до два пъти); краткосрочен („когато няма да се попречи нито на ученето, нито на работата на младежа“ (§16 (3)), два дена от него се равняват на един ден от първия вид); дългосрочен – от една до четири седмици.

**3. Наказание лишаване от свобода** – в съответни заведения за изпълнението му.

Към него може да се прибегне поради две причини: когато деянието е израз на „вредните наклонности“ на младежа и възпитателните и дисциплинарните мерки не са достатъчни за възпитанието му или когато поради тежестта на вината е необходимо наказание (§17). Минималният срок е 6 месеца, максималният – 5 години с едно изключение: ако се касае за престъпление, за което по общото наказателно право се предвижда наказание над 10 години, тук то е до 10 години. Изрично е посочено в отделна точка: „наказанието лишаване от свобода трябва да е така отмерено, че да осигури необходимото възпитателно въздействие“ (§18 (2)). Например при наказание до една година съдията може да отложи изпълнението му за пробен период, ако от анализа на комплекс обстоятелства има основания да се счита, че то вече има предупредителен ефект спрямо младежа и дори без изпълнението му „под влияние на възпитателното въздействие на пробния период в бъдеще ще води правомерен живот“ или ако – в този случай е приложимо и за наказания до 2 години – за развитието му е препоръчително това наказание да не се изпълнява ефективно (§21). Продължителността на изпитателния срок се определя от самия съдия, но не бива да е под 2 и над 3 години. Впоследствие може да се удължи до четири години или намали до една, с изключение на варианта с наказанията до две години, където редуцията е допустима само до 2 години (§22). За този период съдията назначава специален „надзорник“, подобно на нашия пробационен служител.



Трите вида формални санкции се вписват в два регистъра: първите две във „възпитателен“ и третата – в „наказателен регистър“ (те са към Федералния централен регистър в гр. Бон). Данните от възпитателния регистър са достъпни само за съда, прокуратурата и младежката служба и се заличават с навършване на 24 години на лицето. Заличаването от наказателния регистър е обвързано със срока на присъдата и вида на престъплението, но максимумът е 20 години. Въз основа на данните от наказателния регистър могат да се изготвят два вида свидетелство за съдимост – обикновено, което всяко лице над 14 години може да получи по своя молба и разширено – с много повече данни, с категорична насоченост към закрила на децата при кандидатстване на лица за работа, свързана с контакт с тях <sup>28</sup>.

Освен неформални и формални санкции Законът за младежките съдилища предвижда и няколко принудителни мерки с поправително и обезпечително/предпазно действие, произтичащи от Наказателния кодекс: настаняване в психиатрична клиника или в заведение за принудително лечение, надзор под ръководство, отнемане на шофьорска книжка<sup>29</sup>.

Органът, определящ санкциите за лицата между 14 и 21 години и известен като **младежки съд**, всъщност не е самостоятелна правораздавателна институция, а специален състав към обичайни съдилища, в три разновидности:

1. едноличен младежки съдия в районен съд (районният съд е най-ниската инстанция);

2. младежки съд със съдебни заседатели в районен съд;

3. младежка камера – наказателно отделение в окръжен или по-горен съд.

В делата участва, разбира се, и прокурор, компетентен по дела срещу младежи.

Младежкият съдия като едноличен наказателен състав е първа инстанция, компетентен за леки престъпления и може да налага по-краткосрочни наказания.

Младежкият съд със съдебни заседатели се състои от професионален съдия като председател и двама съдебни заседатели – един мъж и една жена, участващи в решения само в рамките на съдебното заседание<sup>30</sup>. Правораздава като първа инстанция.

Младежката камера е два вида:

1) малка с един съдия и двама съдебни заседатели – правораздава като втора инстанция, при обжалване решения на първата;

2) голяма с трима съдии и двама съдебни заседатели – втора инстанция, или първа при особено тежки деяния.

---

<sup>28</sup> Gesetz über das Zentralregister und das Erziehungsregister (Bundeszentralregistergesetz), посл. изм. 2011; Sozialgesetzbuch 8. Buch §72a.

<sup>29</sup> JGG §7, Strafgesetzbuch § 63, §64, §68, §69.

<sup>30</sup> JGG § 33a.

За разлика от общия наказателен процес в Германия, където участието на съдията приключва до влизането на наказателното постановление в сила, съдията за непълнолетни е ангажиран и за изпълнението на наказанието, особено когато жертвата е също дете<sup>31</sup>.

Младежките съдебни заседатели се избират за 5-годишен мандат по предложение на комисии за т.нар. съдебна помощ за младежта, които са към младежките социални служби. В предложената листа заседателите трябва да са равен брой мъже и жени, с подготовка и опит във възпитанието на младежи. Последното изискване е валидно и за младежките съдии (§35, §37 JGG). Никъде обаче не се конкретизира точно какво се включва в този вид квалификация и в практиката често се случва да е достатъчно да са родители. У нас проблемът също е налице – макар че нямаме „младежки съдии“ и е трудно да се правят аналогии, само на места имаме неформална специализация на съдии по дела на непълнолетни. Всъщност е необходима както предварителна специализирана организирана подготовка за работа с деца в университетските юридически факултети при придобиване на висше образование, така и в рамките на следдипломна квалификация, а не откъслечно по линия на отделни проекти – дори изцяло специализирано и системно като напр. в института за обучение и подготовка на младежки съдии в парижкото предградие Вокресон.

Същевременно младежкият съдия в Германия има възложени и специални функции по възпитанието: „подкрепа на родителите и лицата, които ги заместват, чрез подходящи мерки; мерки за предотвратяване излагането на опасност на младежа“ (с дадена препратка към Гражданския кодекс – вж. JGG §34 (3).

Подпомагащ изпълнението на функциите по възпитанието орган към съда, на който е отделено специално място и в закона за младежките съдилища, е т.нар. **Съдебна помощ за младежта**. Тя обаче е в рамките на младежката социална служба. Ако трябва да се направи аналогия с пример от българската система, това би било един подотдел към отдел „Закрила на детето“, работещ само по случаи с „деца в конфликт със закона“.

Представителите на германската Съдебна помощ участват във всички фази на съдебното производство и осигуряват съобразяването от младежките съдилища на възпитателните и социални аспекти в процеса. Подпомагат чрез проучване на личността, развитието и средата на младежа, с което допринасят за правилно съдебно становище, както и се произнасят по мерките. Ако не е назначен „надзорник“ като пробационен служител, контролират младежа да изпълнява наложените му предписания и задължения, както и осъществяват грижата и надзора по първия вид възпитателни мерки, ако съдията не ги е поверил на друго лице. Ако съдията е определил такъв служител за изпита-

---

<sup>31</sup> Режим на наказателна отговорност за непълнолетни и млади пълнолетни, криминални престъпления, извършвани от непълнолетни и млади пълнолетни, подсъдност – българо-германски семинар на Deutsche Stiftung für internationale rechtliche Zusammenarbeit, София 2011.

телния срок (пробния период), работят във взаимодействие с него. По време на изпълнение на наказанието поддържат връзка с младежа и се ангажират с реинтеграцията му в обществото (§38 (2) JGG). Социалният работник от Съдебна помощ за младежта действително се ползва с респект и от страна на непълнолетния, и от страна на съда; съдията се съобразява с неговото мнение и разчита на неговата работа по изпълнение на съдебните решения, а детето има в негово лице доверен и отговорен възрастен, който го „води по пътя“ от антисоциалното поведение към просоциалното.

## АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ\*

С помощта на специално разработена анкетна карта, в рамките на проект, реализиран с финансовата подкрепа на Фонд научни изследвания при СУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика, екип от преподаватели успя онлайн да проучи мнението на специалисти, работещи в системата за закрила и защита на децата и семействата и в системата за превенция на противообществените прояви на малолетните и непълнолетните, относно съществуващата правораздавателна, съдебна система за деца. В изследването се включиха 185 души. От тях най-голям брой – 33,9%, работят в системата за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните, следвани от лица, работещи в неправителствения сектор (23,1%), в училище (12%), в системата за закрила на детето (11,1%). Най-малък брой от участниците в изследването работят в правораздавателната система – само 4,6%, и в системата на вътрешните работи – 6,7%. Останалите респонденти са служители в системата на висшето образование, различни звена за социални услуги и други структури, имащи косвено отношение към изследвания проблем.

52,7% от изследваните лица са работили между една и пет години на настоящото работно място. Следват ги респондентите с трудов стаж на настоящото работно място между 6 и 10 години – 18,6%. Около 9,2% работят на посочената от тях длъжност между 15 и 20 години. По 7,6% от всички изследвани лица работят на настоящото си работно място съответно между 11 и 15 години, а между 20 и 30 години 6,5%. Само 5,3% посочват, че работят на настоящото работно място над 30 години. 77,8% от всички участници в емпиричното изследване са жени, а едва 22,2% мъже.

Въпросите в анкетната карта са разпределени в три групи (виж Приложение 1):

1. Анализ на съществуващото законодателство в областта на закрилата и защитата на децата и очертаване необходимостта от създаване на Министерство за деца и семейства – 1, 12.

---

\* Разработена от доц. д-р Божидара Кривирадева, преподавател в СУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по Педагогика.

2. Анализ на правораздавателната система за деца, системата за закрила и защита на децата и системата за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните – 2, 3, 4, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18.

3. Проучване мнението на специалистите за създаване на специализиран детски съд в Р. България и очертаване на пречките за неговото създаване – 5, 6, 7, 8, 9, 15, 19, 20, 21, 22.

### **Анализ на съществуващото законодателство в областта на закрилата и защитата на децата и очертаване необходимостта от създаване на Министерство за деца и семейства**

Според резултатите от реализираното емпирично изследване сред специалисти, работещи с деца и семейства, 52,7% от тях смятат, че съществуващото законодателство в областта на закрилата и защитата на децата се нуждае от промяна. 9,1% категорично смятат, че законодателството не се нуждае от промяна, а 38,2% – че законодателството ни може би не се нуждае от промяна. 52,9% от изследваните лица смятат за целесъобразно създаването на Министерство на децата и семействата, чрез което да се обединят усилията и дейностите по закрила на детето на национално и регионално ниво, а 26,8% категорично смятат, че не е необходимо да се създава отделно Министерство за деца и семейства, като 20,3% не са напълно убедени, колебаят се дали има нужда от създаването на подобно министерство. Изводите, които можем да направим от тези резултати, са, че като цяло специалистите, участвали в емпиричното изследване, не са напълно убедени и единни в разбирането си за промяна на съществуващата законодателна основа и в създаването на Министерство на децата и семействата. Прави впечатление, че голяма част от изследваните лица виждат необходимост от промяна в съществуващите нормативни документи, а така също и в националните структури за закрила и защита на децата, с цел оптимизиране на тяхната работа и ефективно изпълнение на мерките за закрила на децата в Р. България.

### **Анализ на правораздавателната система за деца, системата за закрила и защита на децата и системата за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните**

Тук прави впечатление, че като цяло изследваните лица смятат, че съществуващата правораздавателната система за деца, системата за закрила и защита на децата и системата за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните се нуждаят от промяна. Така например 91,9% от всички изследвани специалисти смятат, че системата за социална закрила и защита трябва да се промени, 85,4% смятат, че правораздавателната система се нуждае от промяна, и едва 58,2% смятат, че системата за борба срещу

противообщественните прояви на малолетните и непълнолетните се нуждае от промяна. Предполагаме, че тези резултати са съвсем логични, с оглед на това, че работят в системата за борба срещу противообщественните прояви на малолетните и непълнолетните, но, както се вижда, и те самите смятат, че съществуващата система за борба срещу противообщественните прояви на малолетните и непълнолетните се нуждае от промяна.

Според анкетираните лица правораздавателната система се нуждае от следните конкретни промени<sup>32</sup>:

- по-бързо действие на съда и взаимодействие с останалите институции;
- профилиране на органите на дознание, прокуратура и съда в посока специализация за работа с непълнолетни;
- преосмисляне на цялостното функциониране на досегашните структури, които работят с деца, обект на тази система;
- обособяване на специализиран съд/съдебен състав, които да работят с деца по въпросите на родителските права, възпитателните и наказателни мерки на непълнолетни правонарушители и всички други аспекти на правосъдието;
- подготовка на съдиите за изслушване на деца, на специализирани екипи от вещи състави за работа с деца и отмяна на Закона за борба срещу противообщественните прояви на малолетните и непълнолетните.

90,3% от всички анкетираните лица смятат, че юристите трябва да получават педагогическа подготовка в хода своето следване, която ще ги подпомогне в осъществяването на евентуална бъдеща работа с непълнолетни лица.

Промените в системата за закрила и защита на децата, които трябва да бъдат направени, според анкетираните лица са ранжирани по степен на важност и значимост по следния начин:

- 1) промяна в нормативната база;
- 2) промяна в институциите, работещи с деца и семейства на регионално ниво;
- 3) промяна в институциите, работещи с деца и семейства на национално ниво;
- 4) промяна в работата и дейността на организациите, работещи с деца и семейства.

65,1% от анкетираните лица посочват, че в отделите за закрила на детето трябва да бъдат назначени специалисти, които да работят само с деца правонарушители. От отговорите на този въпрос можем да кажем, че голяма част от анкетираните специалисти смятат, че работата в отделите за закрила на детето трябва да бъде профилирана, съобразно проблемните групи, с които се работи. През последните години редица изследвания посочват необходимостта от специализиране на работещите в отдел за Закрила на детето, като по този начин се

---

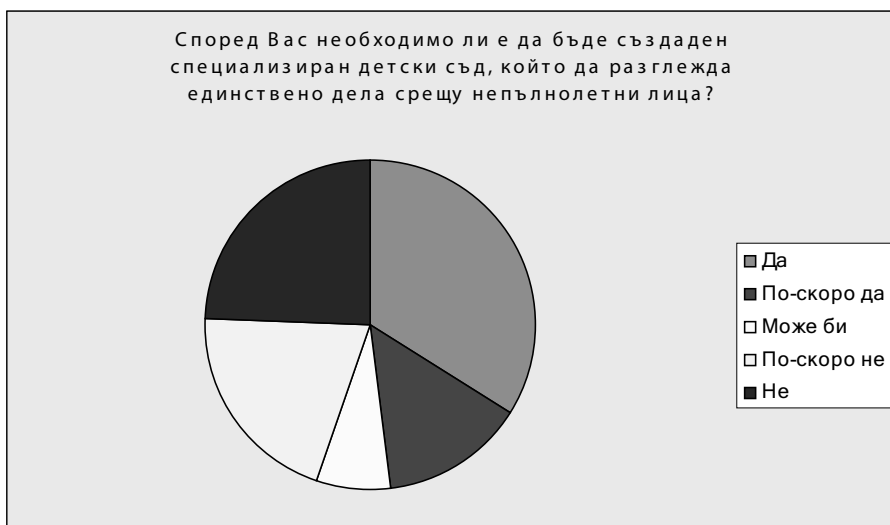
<sup>32</sup> Обобщени мнения на респондентите, които смятат, че правораздавателната система у нас се нуждае от промени.

смята, че ефективността на отделите ще се повиши и удовлетвореността на работещите специалисти в тях ще е на по-високо ниво, тъй като ще виждат реални резултати от цялостната си дейност по конкретните случаи и така ще могат да проследяват по-ефективно развитието на всеки един конкретен казус.

77,5 % от всички анкетирани лица смятат, че съществуващата система за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните трябва да продължи да съществува поради факта, че съществува от десетилетия (малко повече от 50 години) и през годините се е доказала като работеща, добра и ефективна. Според една малка част от анкетираните специалисти от тази система трябва да продължи съществуване си до създаването на специализирания детски съд.

### **Проучване мнението на специалистите за създаване на специализиран детски съд в Р. България и очертаване на пречките за неговото създаване**

Според 55,2% от всички изследвани лица е необходимо да се създаде специализиран детски съд, а 44,9% смятат, че по-скоро не трябва да се създаде такъв.



Според голяма част от изследваните лица създаването на специализиран детски съд ще подобри работата с деца правонарушители или жертви на посягателство, тъй като<sup>33</sup>:

<sup>33</sup> Кривирадева, Б. Перспективата „Специализиран детски съд“. – *Педагогика*, 6/2011, 39–54.

- в него ще работят специалисти в областта на детското законодателство;

- подготовката на необходими материали по дела за деца правонарушители, провеждането на заседанията по тези дела, както и изпълнението на наложените мерки и наказания ще бъдат извършвани от специално обучени специалисти – психолози, педагози, социални работници, юристи и др., чиято компетентност е работа с деца;

- ще има ясни и точни правила;

- делата няма да се бавят, докато непълнолетните навършат пълнолетие;

- ще има специално подготвени адвокати и прокурори, специализирани в детското девиантно и делинквентно поведение, които адекватно да реагират на постъпките им;

- всички специалисти, които работят с деца, трябва да са специално обучени за това;

- създаването на детски съд ще гарантира по-бързи процедури и решения в интерес на децата;

- специализираният детски съд ще направи правораздаването в тази област по-адекватно<sup>34</sup>.

Според немалък процент от изследваните лица специализираният детски съд няма да подобри работата с деца правонарушители, тъй като:

✓ „Създаването на специализиран детски съд означава отново да се започне работа от краката към главата, поради факта, че не съществува проблем в налагане на наказания на деца правонарушители ... а проблемът се състои в липса на превенция и на добра работа с децата след извършване на нарушението от тях. В страната липсват специализирани места, където децата да търпят наказанията. Липсват места, където детето няма да се страхува и където няма да има опасност да се превърне в жертва на насилие от друго дете. Вместо да се създава специализиран съд и за децата, то да се вложат средства и усилия в оптимизиране на местата, където децата да търпят наложените им наказания в здрава среда, гарантираща поправянето и превъзпитанието им. Родителите са особено важни за децата и тяхната роля не трябва да се подценява. Трудно е държавата да работи с деца, за които никой не се грижи.“

✓ „Проблемът не е толкова в специализирания съд, а в качеството на правораздаване. Могат да се създадат специализирани състави в рамките на общата система, които по същия начин да са по-квалифицирани и обучени, не е необходимо да се разходват излишни средства за нова административна система. Може единствено да се въведат промени, които да дават възможност за прилагане на по-гъвкави решения по отношение на малолетни – наказанията, които се налагат от съдилищата за непълнолетни, не са по-различни от тези за

---

<sup>34</sup> Кривирадева, Б. Перспективата „Специализиран детски съд“. – *Педагогика*, 6/2011, 39–54.

пълнолетни, даже са по-ограничени. По-голяма част от пробационните мерки са абсолютно безполезни – може би само общественополезният труд си заслужава. Всичко останало е формално. Трябва да се предвидят мерки като лечение на наркомани и др.“

✓ „Ще утежни и бюрократизира още повече сега действащата система. Промяната на името КБППМН с детски съд ще отговори на някои изисквания на европейски институции, но няма да подобри дейността.“

✓ Ще замени една работеща система с друга, която би била по-травмираща за психиката на подрастващите.“ и т.н.

Защитниците на съществуващата система не са малко. От дадените отговори е видно, че няма ясна и точна аргументация за ефективността на съществуващата система и с какво въвеждането на съществуващите добри европейски практики в областта на детското правораздаване ще се отрази позитивно или негативно върху децата.

59% от респондентите смятат, че специализираният детски съд трябва да разглежда всички дела, касаещи децата и семействата (бракоразводни дела, осиновявания, попечителство, настойничество, наказателни производства, възпитателни дела). Тук прави впечатление, че при макар и малък брой специалисти съществува идеята, че специализираният детски съд не би трябвало да се занимава с всички дела. Проучвайки практиките в някои Европейски страни<sup>35</sup>, установихме, че специализираните детски съдилища не се занимават с всички дела за деца и семействата, и това са обикновено бракоразводните дела, тъй като там е налице и решаване на икономически спорове между двамата брачни партньори<sup>36</sup>.

Според изследваните лица в специализирания детски съд би трябвало да работят следните специалисти<sup>37</sup>:

- юристи;
- психолози;
- педагози;
- социални работници;
- психиатри и други специалисти като полицаи, учители.

Според голяма част от изследваните респонденти работата в специализирания детски съд трябва да се извършва преди всичко в мултидисциплинарни екипи.

---

<sup>35</sup> Република Италия, Република Полша, Федерална Република Германия и Чешка Република, чрез Прокоп, И., Прокоп, П., Защита на децата в Чешката Република, В: Социална закрила и защита на децата в Република България, Република Полша, Руска Федерация, Словашка Република, Чешка Република и Федерална Република Германия. Г., 2011.

<sup>36</sup> Виж: Разговор с д-р Дзеволла, директор на Детския съд в Милано, Италия. – *Педагогика*, 6/2011.

<sup>37</sup> Предпочитанията на респондентите са ранжирани от най-често посочена професия към най-малко предпочитана.





Според нас изследваните респонденти правилно са определили съотношението на работещите специалисти в евентуален специализиран детски съд. Това става ясно и от направените теоретични анализи на съществуващите европейски практики в правораздавателната, съдебната система за деца.

93,7% от изследваните лица смятат, че специалистите, работещи в специализирания детски съд, трябва да получат допълнителна педагогическа подготовка за работа с деца. Това ще доведе до реализирането на по-добра и ефективна работа с децата и техните семейства.

Голяма част от изследваните лица (47,4%) смятат, че специализираният детски съд трябва да съществува във всички големи градове, в които има съдебни структури; 31,9% смятат, че трябва да има специализиран детски съд във всеки областен град; 12,1% че специализираният детски съд трябва да бъде разположен в специално създадена сграда в областните градове и 8,6% посочват друго място, без да ги изброяват. Получените резултатите ни дават основание да смятаме, че реално допълнителни средства за нови сгради не са необходими, ако правителството реши да създаде специализиран детски съд, защото могат да се използват съществуващите. Единственият проблем, може би, който трябва да се реши, е времето, в което непълнолетните да посещават специализирания детски съд с цел прилагане на щадящи процедури за деца.

Създаването на специализиран детски съд би оптимизирало системата за закрила на децата и семействата в Република България, като се:

- реализира по-бърза и адекватна работа на специалистите, работещи с деца правонарушители (62,9%);
- създадат възможности за предприемане на по-бързи и адекватни мерки за закрила на децата и семейства (52,6%);

- гарантира закрилата на децата жертви на посегателство и се създават възможности за изслушване на децата от различни специалисти, работещи и подпомагащи децата и семействата (47,4%);
- гарантира закрилата на децата с правонарушения, с девиантни прояви (37,9%).

63,8% от всички изследвани лица смятат, че специализираният детски съд ще доведе до оптимизиране работата на специалистите в системата за закрила на детето и ще спомогне за по-бързо и ефективно решаване на всеки конкретен случай, тъй като: „заплащането на работещите в него ще бъде значително по-добро“<sup>38</sup>; „ще работят по-подготвени хора“; „ще се осъществява по-добро и качествено взаимодействие между правораздавателните органи и останалите служители в системата за закрила на детето“; „ще се реализира отговорен и системен подход спрямо всеки случай“; „по-добро реализиране на интереса на детето“; „ще доведе до по-бързо и ефективно решаване на всеки конкретен случай, тъй като по него ще работят в екип тесни специалисти – педагози, психолози, психиатри, социални работници“.

На противоположно мнение са 36,2% от анкетиранияте, като техните мнения на места са необосновано крайни като например: „шепа новопоявили се всезнайковци“<sup>39</sup>; „хората от Запад се стремят да създадат нашата система за работа с деца правонарушители, а ние ще се стремим да станем като тях“.

Разбира се, изследваните лица нямат единно мнение и за причините да не се създаде специализиран детски съд у нас, след като периодично проблемът бива подлаган на различни дискусии, включен е в редица стратегически документи (Стратегия за закрила на детето и национални програми за закрила на детето) и се планира създаването на специализиран детски съд у нас. Сред едни от най-често изтъкваните причини за това да не се създава у нас специализиран детски съд, се посочват: *нежеланието на съдебната и досъдебна система за промяна* (48,3%); *липсата на достатъчно политическа воля да бъдат реализирани значими промени първо в системата за закрила на децата и системата за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните и след това на нормативната база* (47,4%) и на последно място, но не по значимост, е *липсата на приоритет от страна на управляващите по отношение на мерките за закрила на детето и семейството и мерките спрямо децата правонарушители или жертва на посегателство* (38,8%).

Според една част от изследваните лица основните пречки да не се изпълняват досега приетите стратегически документи (Стратегия за закрила на детето, националните програми за закрила на детето) се дължи на: „липсата на синхрон между институциите и добре подготвени специалисти“<sup>40</sup>; „гаранции за ефективност и оправданост на средствата на такива съдилища. Европейският опит в тази

<sup>38</sup> Цитиране на мнението на респондентите при попълването на анкетните карти.

<sup>39</sup> Цитиране на изписаното от изследваните специалисти мнение.

<sup>40</sup> Мнения, написани от респондентите.

насока не е категоричен“; „фактът, че тази сфера не е реален приоритет на властта“; „липсата на финансови средства“; „Агенцията за закрила на детето, която е прекалено голяма и неработещ административен апарат – крайно некомпетентен и без пряк опит за работа с деца – тази Агенция трябва да се закрие“ и пр.

Проучвайки мнението на специалистите, работещи с деца в риск, за и против създаването на специализиран детски съд, не можехме да не зададем и съвсем логичния въпрос, а именно: „Какво налага създаването на специализиран детски съд?“ Отговорът на този въпрос бива ранжиран от респондентите по следния начин<sup>41</sup>:

- реалната необходимост от промяна в съществуващата система за превенция и корекция на девиациите при децата (56%);
- системата за борба с противообществените прояви на малолетните и непълнолетните не отговаря напълно на актуалната ситуация у нас (35,3%);
- приетите международни документи и спогодби (25,9%);
- липсата на промяна в съществуващата система за борба с противообществените прояви на малолетните и непълнолетните (22,4%);
- промяна заради промяната (16,4%);
- приетите стратегически документи в областта на закрилата на децата (13,8%).

Освен посочените от нас алтернативни отговори респондентите имаха право да допълнят отговора на въпроса. Като цяло специалистите допълват отговора на въпроса така: „не виждат реална причина да бъде създаден специализиран детски“<sup>42</sup> съд; това е „формална промяна, подсказана от специалисти от държави, в които няма по-добри постижения в превенцията и борбата срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните“, „нищо не го налага. В страните от Европа тези институции се закриха (пример Австрия)“; „не смятам, че е наложително. Съществуващата нормативна база е достатъчно ясна и прецизирана, работи нормално и е адаптирана към условията в държавата. Префасонирането на системата ще доведе до пълна дестабилизация и няма да има никакъв по-добър резултат“.

Резултатите от теоретико-емпиричното изследване ни дават основание да направим следните основни *изводи*:

- Необходима е цялостна реформа в социално-правната система за защита на децата, насочена към създаване на ефективни съдилища (семеен или специализиран съд за младежи), решаващи всякакви въпроси, касаещи закрилата на децата и младежите;
- Необходимо е да се разработят и приложат ефективни мерки за работа с деца правонарушители, които да са насочени повече към подпомагане на социализацията, отколкото към санкциониране;

---

<sup>41</sup> Процентното изражение на резултатите е повече от 100%, тъй като на респондентите бе дадено правото да отбележат поведе от един отговор.

<sup>42</sup> Мнения, изписани от респондентите при попълването на анкетните карти.

• Необходимо е да бъде синхронизирана нормативната база, която сега наред с множеството различни по вид и ниво институции пречи да бъде реализирана ефективна работа с децата и младежите.

Чрез настоящата студия екипът от преподаватели в България и Полша, реализирал теоретично проучване по въпроса за специализирания детски съд в Европа и емпиричното изследване със специалисти работещи с деца и семейства, се опита да направи една съвременна снимка на общественото мнение по този доста актуален проблем през последните години. Както се вижда и от теоретико-емпиричното проучване, мнението на специалистите не е единно и това ни дава основание да смятаме, че идеята за специализирания детски съд се приема доста противоречиво в сегашните социално-икономически условия в нашата страна.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кривирадева, Б. Перспективата „Специализиран детски съд“. – *Педагогика*, 6/2011, 39–54.
2. Прокоп, И., Прокоп, П. Защита на децата в Чешката Република. – В: Социална закрила и защита на децата в Република България, Република Полша, Руска Федерация, Словашка Република, Чешка Република и Федерална Република Германия. Г., 2011.
3. Режим на наказателна отговорност за непълнолетни и млади пълнолетни, криминални престъпления, извършвани от непълнолетни и млади пълнолетни, подсъдност – българо-германски семинар на Deutsche Stiftung für internationale rechtliche Zusammenarbeit, София 2011.
4. Семейен кодекс и грижа от 25 февруари 1964 г. – последна редакция от 2009.
5. Станков, Б. Наказателното правосъдие за ненавършили пълнолетие лица – отклонение от принципите или авангардно решение. – <http://www.csd.bg/artShow.php?id=7840> – ползвано октомври 2011.
6. Чавдарова, Ал., Кривирадева, Б. Детският съд в Италия – традиция и компетентност (разговор с д-р Дзеволла, директор на Детския съд в Милано, Италия). (в Перспективата „Специализиран детски съд“). – *Педагогика*, 6/2011, 39–54.
7. Regio Decreto-Legge 20 luglio 1934, 12 giugno 1935, n. 137 IstitRegio Decreto-Legge 20 luglio 1934, n. 1404 (in Gazz. Uff., 5 settembre, n. 208. Decreto convertito in Legge 27 maggio 1935, n. 835 (in Gazz. Uff., 12 giugno 1935, n. 137. Istituzione e funzionamento del tribunale per i minorenni uzione e funzionamento del tribunale per i minorenni. Всички цитирания в текста са по този закон.
8. Sozialgesetzbuch VIII Buch; Kinder- und Jugendhilfegesetz, §7.
9. Simon K. Der Jugendrichter im Zentrum der Jugendgerichtsbarkeit, Mönchengladbach 2003.
10. Gesetz über das Zentralregister und das Erziehungsregister (Bundeszentralregistergesetz), посл. изм. 2011.
11. Gördeler J. Fortschrittliche Kriminalpolitik seit 86 Jahren. – [www.dvjj.de/artikel.php?artikel=206](http://www.dvjj.de/artikel.php?artikel=206)
12. Wapler Fr. Die DVJJ in der Zeit des Nationalsozialismus, DVJJ-Journal 2001.
13. Jugendgerichtsgesetz, §3, letzte Änd. – <http://www.gesetze-im-internet.de/jgg> – посетен на 22.10.2010.

*Постъпила февруари 2012 г.*

## АНКЕТНА КАРТА

Уважаеми дами и господа,

Настоящото изследване е част от проект „Детски съд в България – мит и/или реалност“, реализиращо се от екип преподаватели във Факултета по Педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“. Неговата цел е да проучи нагласите за промяна в законодателната основа в Р. България по отношение гарантиране правата на малолетните и непълнолетните правонарушители и/или обект на посегателство. Моля да попълните анкетната карта и да бъдете максимално откровени.

Анкетата е напълно анонимна и резултатите ще бъдат използвани единствено за нуждите на изследването.

Благодарим Ви предварително за съдействието!

1. Според Вас българското законодателство в областта на закрилата и защитата на деца и семейства отговоря ли на социалната реалност в Р. България?

- а) Да
- б) По-скоро да
- в) Може би
- г) По-скоро не
- д) Не

2. Смятате ли, че правораздавателната система в Р. България се нуждае от промяна?

- а) Да, задължително
- б) По-скоро да
- в) Може би
- г) По-скоро не
- д) Не

3. Ако отговорът Ви на 2 въпрос е Да или По-скоро да, то моля посочете конкретни промени: .....

4. Според Вас съществуващата система за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните реализира ли адекватно и ефективно дейността си?

- а) Да
- б) По-скоро да
- в) Може би
- г) По-скоро не
- д) Не

5. Според Вас необходимо ли е да бъде създаден специализиран детски съд, който да разглежда единствено дела срещу непълнолетни лица?

- а) Да, задължително
- б) По-скоро, да
- в) Може би
- г) По-скоро не
- д) Не

6. Смятате ли, че специализираният детски съд ще подобри работата с деца правонарушители и ако отговорът Ви е Да, то моля напишете с какво конкретно ще бъде подобрена тази работа: .....

7. Ако бъде създаден специализиран детски съд, смятате ли, че той трябва да разглежда всички дела, касаещи децата и семействата (бракоразводни дела, осиновявания, попечителство, настойничество, наказателни производства, възпитателни дела)?

- а) Да, задължително
- б) По-скоро, да
- в) Може би
- г) По-скоро не
- д) Не

8. Ако бъде създаден специализиран детски съд, какви специалисти трябва да работят в него? *(Може да посочите повече от един отговор.)*

- а) юристи
- б) педагози
- в) социални работници
- г) психолози
- д) психиатри
- е) други.....

9. Според Вас специалистите, работещи в специализирания детски съд, трябва ли да получат допълнителна педагогическа подготовка за работа с деца?

- а) Да, задължително
- б) По-скоро, да
- в) Може би
- г) По-скоро не
- д) Не

10. Според Вас необходимо ли е да бъдат направени промени в системата за закрила на децата?

- а) Да, задължително
- б) По-скоро, да
- в) Може би
- г) По-скоро не
- д) Не

11. Според Вас какви промени трябва да бъдат направени в системата за закрила на децата и семействата, с цел повишаване ефективността ѝ?

*(Тук можете да посочите повече от един отговор и да ги ранжирате от 1 до 3.)*

- а) промяна в нормативната база
- б) промяна в институциите, работещи с деца и семейства на национално ниво
- в) промяна в институциите, работещи с деца и семейства на регионално ниво
- г) промяна в работата и дейността на организациите, работещи с деца и семейства
- д) друго.....

12. Смятате ли, че е необходимо да бъде създадено Министерство на децата и семействата, където да бъдат обединени всички институции, работещи за децата и семействата?

- а) Да, задължително
- б) По-скоро, да
- в) Може би

- г) По-скоро не
- д) Не

13. Смятате ли, че в Отделите за закрила на детето трябва бъдат назначени специалисти, работещи само с деца правонарушители и с девиантни прояви?

- а) Да
- б) По-скоро, да
- в) Може би
- г) По-скоро не
- д) Не

14. Според Вас необходимо ли е юристите да получават педагогическа подготовка в хода на своето следване, която да ги подпомогне в работата с малолетни и непълнолетни лица?

- а) Да
- б) По-скоро, да
- в) Може би
- г) По-скоро не
- д) Не

15. Според Вас, ако бъде създаден специализиран детски съд, къде трябва да бъде той?

- а) във всеки град със съд;
- б) във всеки областен град;
- в) в специално създадена сграда в областните градове;
- г) друго

16. С какво би се оптимизирала системата за закрила на децата и семействата в Р. България чрез специализирания детски съд?

*(Можете да дадете повече от един отговор.)*

- а) по-бърза и адекватна работа на специалистите, работещи с деца правонарушители или жертва на посегателства
- б) гарантиране закрилата на децата с правонарушения, с девиантни прояви
- в) гарантиране закрилата на децата жертва на посегателство
- г) възможности за изслушване на децата от различни специалисти, работещи и подпомагащи децата и семействата
- д) възможности за предприемане на по-бързи и адекватни мерки за закрила на децата и семействата
- е) друго .....

17. Според Вас съществуващата система за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните трябва ли да продължи да съществува?

- а) Да
- б) По-скоро, да
- в) Може би
- г) По-скоро не
- д) Не

18. Моля, посочете Вашите съображения за отговора си на предишния въпрос:  
.....  
.....

19. Какво според Вас възпрепятства изпълнението на Стратегията за закрила на детето и приетите национални програми за закрила на детето и по-конкретно за създаване на детски съд?

(Тук може да бъде даден повече от един отговор.)

а) липсата на достатъчно политическа воля да бъдат реализирани значими промени в:

✓ системата за закрила на децата и системата за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните;

✓ нормативната база.

б) нежеланието на съдебната и досъдебна система за промяна

в) мерките за закрила на детето и семейството и мерките спрямо децата правонарушители или жертва на посегателство не са приоритет на управляващите

г) друго.....

20. Според Вас какво налага създаването на специализиран детски съд?

(Може да има повече от един отговор.)

а) приетите стратегически документи в областта на закрилата на децата;

б) приетите международни документи и спогодби;

в) реална необходимост от промяна в съществуващата система за превенция и корекция на девиациите при децата;

г) промяна заради промяната;

д) системата за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните не отговаря напълно на актуалната ситуация у нас;

е) липсата на промяна в съществуващата система за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните;

ж) друго.....

21. Създаването на специализиран детски съд ще доведе ли до оптимизиране работата на работещите в системата за закрила на детето и ще доведе ли до по-бързо и ефективно решаване на всеки конкретен случай?

а) Да

б) По-скоро, да

в) Може би

г) По-скоро не

д) Не

22. Ако отговора Ви на въпрос 21 е „Да“, „По-скоро да“ или „Може би“, моля да посочете с какво конкретно ще се подобри работата на работещите в системата за закрила на детето: .....

23. В момента Вие работите в:

а) системата за закрила на детето

б) системата за борба с противообществените прояви на малолетните и непълнолетните

в) неправителствена организация

г) правораздавателната система

д) университет

е) училище

ж) системата на вътрешните работи

з) друго .....

24. Вие работите на настоящото работно място от.....години.

25. Вие сте мъж/жена и сте на ..... години?

(Моля, подчертайте и попълнете вярното.)



ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА  
Книга Социални дейности  
Том 105

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"  
FACULTE DE PEDAGOGIE  
Livre Activites sociales  
Tome 105

---

## ОБРАЗОВАНИЕТО КАТО СОЦИАЛЕН ПРОЕКТ: една рефлексия отвъд теорията, политиката и практиката

СИЛВИЯ НИКОЛАЕВА

*Silvia Nikolaeva.* EDUCATION AS A SOCIAL PROJECT: A REFLECTION BEYOND THEORY, POLICY AND PRACTICE

The study presents an integrated analysis of social functions and social development potential of education nowadays. It argues that contemporaneous societies consider it as a leading social instrument for reaching their strategic goals. Concepts like “lifelong and life-wide learning“, “knowledge-based society“, “knowledge-based economy“, “inclusive social education“, “education for sustainable development“ and “open education“ are only small part among current socially relevant priorities of post-modern/post-industrial education in the information technologies era. As an integrated social project – both on national and international level – education is conceptualized through its current goals, characteristics, policies and priorities. A special focus is put on Lifelong Learning as a global paradigm of nowadays education in Bulgaria and Europe as well as on current strategic programs and priorities in the area of youth work as an important aspect of the non-formal education projects and social activities.

### ВЪВЕДЕНИЕ

През последните десетилетия, когато у нас социалната работа се утвърди и като сфера на концептуални търсения, и като територия на практически иновации, образованието някак естествено и леко се превърна в неин устойчив партньор. Нещо повече, сред специалистите и в двете области, у нас и не само, убедените, че социалната педагогика е по-скоро „социална“, отколкото „педагогика“, са преобладаващата част. Всъщност подобно разбиране не звучи революционно, но пък е безспорно актуално и убедително и днес, тъй като за

социалното ни развитие образованието е доказано мощен инструмент. Що се отнася до социалната политика и работа, то те обединяват процеси и дейности с доста разнороден характер, чиято първична функция се обосновава по традиция в лоното на различни науки и практики. Това е довело до обособяването на редица гранични изследователски и приложни полета, които съдействат паралелно за целите и развитието на техните междудисциплинарни обекти от широката социална практика. Такава е съдбата и на *социалната педагогика*, за която взаимодействието между социално и педагогическо има много и интересни измерения както на концептуално, така и на приложно равнище. Без да е универсален понятиен или приложен синоним на социалната работа, тя способства за нейния успех и развитие, като предлага ресурси, методи и подходи, които изпълняват значими социални функции. Може да се каже, че именно образованието като комплексна обществена система и практика е това, което партнира успешно на социалните политики и дейности, подкрепяйки техните цели и усилия. Нещо повече, като базисен елемент от актуалния *социален проект* за икономика/общество на знанието чрез учене през целия живот, то е издигнато до равнището на нова глобална (философска) парадигма на „постиндустриалното“ ни време (П. Дракър). В съвременieto ни употребата на термина „*проект*“ е впечатляващо многообразна. Доскоро бях склонна да я обяснявам с уникалността на динамичното ни и разкрепостено ново хилядолетие, докато не попаднах на текст от 1919 г., чийто автор започваше своя анализ на проектната същност с аналогична констатация [25, с. 4]. Очевидно почти век по-късно като проекти продължаваме да разпознаваме както архитектурните и инфраструктурни мероприятия и нововъведения, така и множество социални услуги и практики, обществени реформи, технологични нововъведения, културни събития, артистични дейности и творби, научни открития и изследвания, и не на последно място – образователни практики. Поуката от тази „историческа“ среща на гледните точки е, че ако наистина искаме да разберем дали, защо и как проектът е заслужил своя приоритетен статут в настоящето, то очевидно решението не е като се ровим в съвременieto, ограничени от контекстното си мислене, а като опитаме да достигнем до универсалните и устойчиви измерения на проектната същност. И тъй като изследователският ми интерес към нея е мотивиран преди всичко от удивлението пред разнообразното ѝ приложение в социалната сфера и образованието, то крайна цел на настоящото дирене е да разбере защо и как образованието е възможно като социален проект?

В националната ни история има достатъчно политически, но едновременно с това и духовно-просветни събития и процеси, чието ключово значение е предопределило посоките на общественото развитие. Такава еволюционна роля например изиграва налагането на християнството като официална национална религия и създаването на автономна българска архиепископия в средновековна България (864–870) [1]. Подобен е социалният ефект и от последвалото приемане и разпространение на славяно-българската писменост и култура (852–889),

както и от написването и популяризирането на първата българска история в зората на Българското възраждане (1762). Сходен социално подкрепящ и развиващ е и ефектът от появата и дейността на първите български религиозни и светски училища, на читалищата и културно-просветните дружества. Благодарение на тях през периода на Възраждането в тогавашното българско общество, при това в условията на отсъстваща държавност, се случва онази културно-просветна еволюция, която става неразделна част от успеха на усилията за народно освобождение, духовна автономност и държавна независимост. Това, което обединява всички тези грандиозни по своето историческо значение събития, е, че в основата на предизвиканото от тях социалното развитие или промяна стои определена просветна/образователна дейност, инициатива или практика. Понастоящем ежедневно сме свидетели на подобна синергия между педагогическа подкрепа и социална динамика. При това вече сякаш свикнахме тя да ни бъде представяна именно като *проект*.

Интересът ми към проблематиката не е от вчера, но текущите социални процеси и събития непрекъснато го актуализират, добавяйки нови измерения и предизвикателства. Ако трябва да дам някакво обобщено наименование за най-сериозните провокации в такъв план, то това несъмнено са глобалните и регионални програми и проекти за социален и икономически напредък чрез качествено образование. Не случайно през последните 1–2 десетилетия у нас свикнахме поне на думи да изразяваме очакванията си за едно по-добро и качествено образование чрез лексиката и символиката на европейските и национални политики, програми и проекти. Дотук стигнахме постепенно и трудно, не без отстъпления и болезнени компромиси, но във всички случаи с много надежди. Преходното време пренасити ежедневието ни с рискове, колебания и разочарования, а стремежът към нещата, които може би са в състояние да ни променат към добро наистина, се превърна в наш постоянен блян. Сред не особено дългия списък от надежди вярата в силата на образованието зае челно място. Нещо повече, цял един уникален и мощен параевропейски съюз като Евросъюза нарече своя исторически шанс „икономиката на знанието“, която, за да успее, влага огромни инвестиции в развитието на качествено образование и единно европейско пространство. На практика водещите европейски и национални приоритети на стария континент проектират до голяма степен тенденции, характерни и за световното образование. Пределно интензивната технологична и културна експанзия от запад на изток и от север на юг не се ограничава единствено до малкия ни материк, а повлиява значимо целия свят. Затова да се говори за българско или европейско образование е трудно, ако не мислим за случващото се в глобален мащаб. Ето защо в изложението по-нататък, когато дефинирам и анализирам същността и проявленията на социалния проект „образование“, ще си позволя да поразсъждавам над неговите социалнозначими цели, характеристики и приоритети въобще – такова, каквото обещава, че може да ни промени към по-добро наистина. За целта

вместо познатото „европейско“, „световно“ или „национално“, ще предпочета да използвам определението „добро образование“<sup>1</sup>, разбирайки го като образованието, което ни се струва надеждно и перспективно да подкрепя хората и обществата в тяхното развитие и адаптация към новите реалности.

Ето защо *целта на настоящото изложение* е да се анализират актуалните измерения на образованието като социален проект, използвайки както аргументационната сила на концептуалните подходи и дискурси, така и убедителността на документалния анализ и собствените емпирични изследователски проучвания. Както често се случва, това, което на пръв поглед изглежда „втори план“ или се третира като второстепенно, всъщност се превръща в последствие в основен обект на изучаване. В случая не анализът на самото социално развитие, а на възможностите то да бъде постигано чрез средствата на образованието ще е основен обект на дисциплинарна рефлексия.

### ПРОЕКТЪТ И НЕГОВИТЕ ДИСКУРСИ: МЕЖДУ СОЦИАЛНОТО И ОБРАЗОВАТЕЛНОТО

Вече стана дума за това, че *проектът* не от вчера е широкоизползван термин с относително различна етимология. Една част от дефинициите го дешифрират като *когнитивна операция*, „намерение за действие или планиране на действие“ [9, с. 46], предшестващо реалния поведенчески акт. Други към това значение добавят и самото *описание (текстово презентиране)* на планираното действие като част от същността на проекта. За трети пък проектът е *тип творческа работа*, която има ясна, конкретна цел(и) и очаквани резултати, носещи промяна или иновация. В този смисъл проектът се употребява като смислова антитеза на рутинността, вече опознатото, достигнатото равнище на знаене, разбиране и можење [2], изискващи промяна. Именно това разбиране е в основата на „духа на проектността“, който Люк Болтански и Ев Чиапело определят като своеобразна *идеология на промяната* през 90-те години на ХХ в. [9, с. 46]. Нещо повече, дори социологията вече се дефинира като „дисциплинарен проект“, като под това наименование се разбира онова устойчиво първично дисциплинарно (или научно) „тяло“ (корпус), „което попада в различни движения, търпи флукутации, поема или отблъсква едни или други въздействия. Самите парадигми, теории, направления, подходи са възможни само като включени в това „тяло“... Той (дисциплинарният проект – бел.моя, С.Н.) е това, което се развива в науката, оставяйки идентично на произведеното инициално различие. Затова тук говорим

---

<sup>1</sup> В случая използвам чисто лексикално аналогията с наложилия се след началото на настоящата финансова и икономическа криза израз „добър мениджмънт“, чието най-адекватно определение е „вместо правилните неща, да правим нещата правилно“. Посланието е, че е трудно да се обосновават универсални стратегии и решения, а по-скоро във всеки контекст и момент да се търси адекватният на тях подход.

не за дисциплинарни проекти в дадена наука, а за дисциплинарния ѝ проект в развитие“ [пак там, с. 57].

В случая, за да дефинирам *образованието като социален проект*, ще използвам сравнителния дискурсен анализ с особеностите на *социалното развитие като образователен проект*, което е предмет на по-ранни мои публикации [18;71]. Отправна точка на това сравнение ще е специфичната функция на предиката<sup>2</sup> спрямо водещия понятиен субект (предмет на съждението). Когато разсъждаваме над измеренията на *социалното развитие като образователен проект*, предикативна роля е отредена на социалното развитие. Тя се задава (моделира) чрез специфичните цели, съдържателни и процесуални характеристики на образованието, пораждащо и/или подкрепящо определен тип (модел) на социална промяна. Чрез такава лингвистична и смислова конструкция се изясняват възможностите образованието да развива личността и групите чрез симулация и стимулация на тяхната социализация, социална интеграция и/или включване. Ето защо тук основният въпрос е защо и как социалното учене (респективно развитие) е възможно като образователен проект?

Въпросът за приложимостта на проекта и проектирането спрямо човешкото индивидуално и групово (включително социално) учене и развитие отдавна вече не притеснява нито изследователите, нито практиците. На научния и практически отговор на този въпрос са посветени множество изследвания и публикации<sup>3</sup>, най-значимите от които обхващат един период от около столетие. Забележителен в това отношение е приносът на У. Килпатрик [53; 56], който обобщава ползите от практиките до момента (основно в сферата на техническото и аграрно образование), като разширява ролята му до една нова цялостна философия на образованието. Безспорно признат е приносът и на друг американец, Дж. Дюи, чиято визия за ученето като конструиране на собствени ментални модели въз основа на възприети от средата социални образци е широко приета и прилагана по отношение на много и различни измерения на образователното. На практикар паралелно с Килпатрик и Дюи от задълбочения анализ на проектния метод в образованието се интересува и М. Бранъм [25]. Сред изследователите от края на ХХ в. специално внимание заслужават и двете авторки – Силвия Чард [28; 29; 30] и Лилиян Катц [50; 51; 52], които от десетилетия стоят зад концепцията и практиката на т.нар. *проектен подход*. За тях той е ефективна стратегия за учене и обучение в ранна училищна възраст, която може да се използва за комплексно развитие на учебни умения, знания и опит чрез реализиране на своеобразно изследователска задача. Не мога да пропусна и друга интересна публикация, чиито автори Брайън Смит и Боб

---

<sup>2</sup> В логиката – понятие, което определя предмета на съждението и разкрива неговото съдържание.

<sup>3</sup> Позволявам си да предложа на читателя и някои свои предишни публикации, посветени на научните и социални основания за възможността и актуалността на проектно-базираните подходи в образованието [17; 18; 68; 70].

Добс посвещават на използването на проектите като инструмент и стратегия за учене и развитие на мениджърите на работното място [74], а така също и изследването на Хенри Джейн „Преподаване чрез проекти“ [48], фокусирано върху практиката на проектиете в свободните университети във Великобритания, както и сериозните проучвания върху ефективността на проектно-базираните подходи в образованието на Дж. Томас [75].

Доста по-рядко сред научните основания на проектирането като елемент на ученето се споменават възгледите на друг представител на конструктивизма и по-специално на т.нар. социален конструктивизъм, Ж. Пиаже [72]. Той специално се занимава с *операцията*, която според него е централно понятие в неговата теория. Той я определя като мислено действие, което притежава свойството обратимост, тъй като може да бъде реализирано както в едната посока, така и в другата. С помощта на операциите например шахматистът може да „разиграе“ няколко варианта от последователни ходове, преди да избере тази комбинация, която би му гарантирала най-сигурен успех. Според Пиаже, за да достигне стадия на първите (конкретни) операции, на човешкото дете са му нужни множество натрупвания и социален опит, постигнати обикновено в рамките на първите 7 години от живота. Следователно за него развитието на интелекта (психиката) се съизмерва със степента на овладяване и боравене с операциите. Това би трябвало да означава, че ако искаме да стимулираме личностното психическо развитие на човека, то би трябвало да полагаме усилия за подкрепа на съзряването на неговата способност да използва всяка форма на операция (*реверсивен мисловен модел или проект*). Те са в основата и на иновациите, които предполагат, според Пиаже, създаване на нови операционни модели, тъй като те не възникват по аналогия или подражание на старите, а изискват конструиране на нови когнитивни схеми.

Много съществен е изследователският принос и на М. Кнол [58; 59; 60], който пръв проследява дълбоките исторически корени на проектния подход в образователната практика, отнасяйки неговите първи употреби към края на XVI в. и началото на европейското университетско архитектурно образование. Благодарение на задълбоченото историческо проучване на М. Кнол разполагаме с една достатъчно обхватна периодизация на използването на проектния метод в образованието, в която той различава 5 фази [59, с. 2]:

- 1590 – 1765 Начални опити за работа по проект в архитектурните училища в Европа
- 1765 – 1880 Утвърждаване на проекта като метод на преподаване и неговия пренос в Америка
- 1880 – 1915 Работа по проекти в сферата на трудовото обучение и масовите училища
- 1915 – 1965 Предефиниране на проектния метод и неговото пренасяне от Америка обратно в Европа
- 1965 – Преоткриване на проектната идея и трета вълна на световно разпространение

Въпреки специфичните си интереси и гледни точки относно същността на учебния *проект*, още неговите най-ранни изследователи (Дж. Дюи, У. Килпатрик, М. Бранъм, Стимсън, Дж. Уудхъл и др.) са единодушни поне за няколко неща.

Първо, в основата на проекта е *човешката интелектуална интенция* – намерение, менталният образ, модел, дизайн или план, предхождащ и насочващ практическите действия или решения.

Второ, проектът в ученето/обучението предполага не само *цялостност и завършеност на намеренията, но и на изпълнението*, затова менталният или документиран план или дизайн са само началото на проектния цикъл, обхващащ както разработването, така и управлението и изпълнението на проектните дейности.

Трето, типичните провокации за проектния избор са *осъзнати проблеми, нужди, интереси, цели или затруднения*, чието постигане или преодоляване при образователните проекти цели някаква форма на учене или развитие.

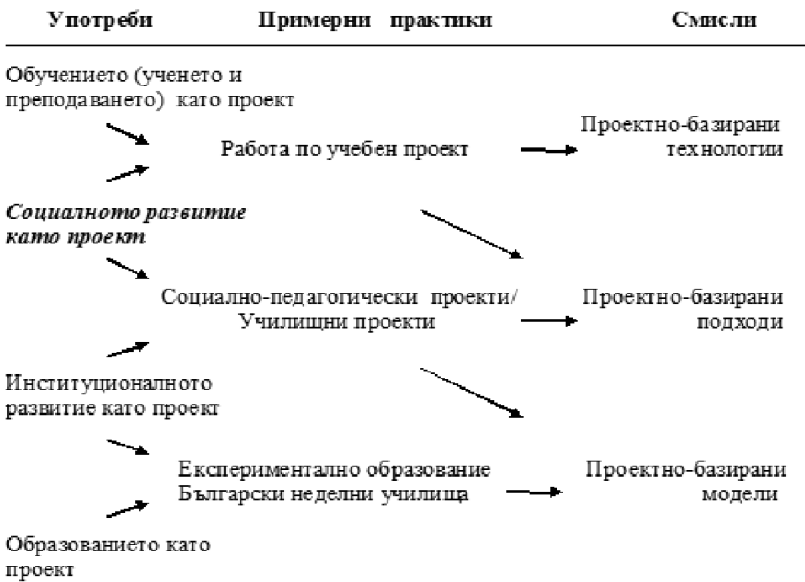
Четвърто, ефективният образователен проект се реализира *в естествени условия, с участието на автентични (реални) ресурси и субекти* носители на необходимата компетентност, опит и мотивация.

Пето, реализацията на проекта води до създаването на практически *полезен продукт или резултат*, който има своето място и приложение преди всичко в социалния живот на хората, а не само в сферата на обучението и образованието.

Всички те в единство характеризират традиционното разбиране за т.нар. *проектен метод в образованието*. От актуална гледна точка той може да бъде възприеман преди всичко като една ментална рамка, подчинена на специфична философия за смисъла, целите и средствата на ефективно подпомаганото развитие на хората и техните социални общности. Понастоящем редица негови характеристики и принципи са в основата на множество различни образователни и социални практики, чиито представители ги дефинират като проектно-базирани или проектно-ориентирани техники, подходи, стратегии, технологии или модели. На основата на проектирането се операционализират и технологизират ученето и преподаването, развитието на институциите и организациите, както и реформирането на системите и практиките (вж. Фиг. 1).

Както вече споменах, на изследването на социалната ефективност на учебните и училищни проекти са посветени някои предишни мои изследвания, които целяха да оценят какво и доколко се развива ефективно чрез работа по учебните и училищни проекти в родното образование [18]. Специален фокус бе поставен върху сравнението между тяхната академична и социална ефективност. Простичко казано, доколко поставените цели, използваните дейности и постигнати резултати при работа по учебен/училищен проект са

**Фигура 1:** Проекции на метода на проектите в образованието: от употребите и практиките към смислите



ефективни в постигането на определени академични и социални очаквания и/или стандарти? Получените чрез използваните методи емпирични данни показват, че социалното развитие и подкрепа формира част от смисъла на целите/ефектите, дейностите и продуктите/резултатите от проектите в образованието. При това те са представени паралелно и равностойно на останалите значими за образованието цели, съдържателни и резултативни приоритети. Така например за учителите с над 5-годишен опит за проектна работа именно социалното развитие е най-типична водеща цел на учебните проекти (според 50% от изследваните лица), следвано от трудовото/ професионално развитие (27%) и академичното развитие като водеща цел (23%). Нещо повече, сравнителният анализ на резултатите от различните методи дава основание да се твърди, че на този етап сякаш проектите са по-скоро ефективен инструмент за социално развитие и подкрепа, отколкото за академичен напредък. Това може да се демонстрира както чрез категоричната оценка на учителите за социалното развитие като водеща цел на работата по проект, така и чрез определените от тях приоритетни съдържателни (тематични) сфери на проектите, по които те са работили през годините – а именно толерантност и интеграция, културно-образователни области и педагогическа ефективност (вж. Фиг. 2)



Фигура 2. Тематични приоритети на училищните проекти

Европейско гражданство, интеграция и регионална идентичност  
Културно наследство

Толерантност и интеграция

История и традиции  
Театър, музика, танци  
Чужди езици  
Медии, комуникация

Културно-образователни области

Сравняване на образователни системи  
Педагогически методи

Педагогическа ефективност

Следователно инвестираните в образователните/учебните проекти усилия за стимулиране на социалното учене и формиране на социално валидни компетенции оказват позитивен ефект върху цялостното интелектуално и социално развитие на индивидите и групите. В някакъв смисъл проектно-базираното образование (учене и преподаване) симулира реални социални отношения и състояния. Ето защо, когато става дума за „социалното развитие като образователен проект“, се има предвид тази специфична социална функция на образователните/учебните проекти да повлияват паралелно и еднакво ефективно както академичното, така и социалното развитие на индивидите и групите.

Същевременно към връзката между социално и образователно може да се погледне и от позициите на обществения интерес и очаквания. В такъв случай образованието е това, чрез което социално значимото/желаното става възможно. Защо това е възможно и как на практика **образованието като социален проект** функционира, ще отговоря, изяснявайки същността на социалното развитие и връзката му с човешкото учене. Въпреки многобройните определения за същността на **социалното развитие**, в случая е важно то да бъде изяснено поне от две гледни точки – социално-психологическа и психолого-педагогическа.

**Първата** го дефинира и третира като непрекъснат процес на социална промяна, който с помощта на механизмите на груповата и общностна асимилация и акомодация се опитва да *поддържа и/или възстановява баланса в социума и неговите страти и формирования* – групи, организации, общности, общества или федерации [47, с. 152]. Върху развитието на общностите и обществата влияят много фактори, сред които най-динамичните и податливи на съзнателен избор и контрол са свързаните с дейността на самите хора и организации като активни социални субекти. В исторически план могат да бъдат

проследени множество периоди, маркирани от хегемонията на един или друг подход или ресурс за социално развитие. Така например в древността силни стимули за общественото развитие са опознаването на нови храни, суровини, материали, символи и развиваните трудови (дейности) технологии за тяхната употреба в битя, общуването, ритуалите и отбраната. През ранното Средновековие в изключително продуктивни инструменти за социално влияние и развитие се превръщат социалните страти и техните институции – градовете/общините, държавите, църквите, монархиите. По-късно те разцъфтяват благодарение на натрупаните богатства и власт. Инвестирани в грандиозни художествени и архитектурни постижения, които открили път за великите географски открития и научни новости, те определят характерните за епохата пищност, разточителство и същевременно рязко контрастираща социално-икономическа разслоеност и духовно-културна отчужденост на субкултурите. Ако ранната индустриална епоха е белязана от експанзията на нови суровини, ресурси, инструменти, машини и машинни технологии (Тейлър), а разцветът на капитализма – от властта на капитала, то понастоящем идеолозите на постиндустриалното развитие се фокусират не толкова върху оптимизирането на физическия труд, колкото върху потенциала и управлението на умствения труд и информацията. За Питър Дракър например мениджмънтът на умствения труд е „мениджмънт на знанието“ (knowledge management). Особеното в случая е, че с него се управлява едновременно развитие и саморазвитие, че за разлика от мениджмънта на физическия труд тук на човека се гледа не като на “производствен разход“, а като на “капиталов актив“. Така погледнатото иновациите са неразделна част от работата, задачите и отговорността на хората на умствения труд и поради това те се нуждаят от автономност, а продуктивността им се измерва не толкова с количеството, колкото с качеството на свършената работа. Т.е. „в умствения труд задачата не програмира служителя“, а той активно участва в нейното определяне и детерминирано от самия него изпълнение [35, с. 303]. Нещо повече, днес самото знание и неговото създаване чрез учене и творчество се възприема като синоним на развитието (*ученето/творчеството като развитие*), а социалното развитие, като придвижване към обществото на знанието чрез учене през целия живот, е новата глобална парадигма на съвременното. Именно тя реабилитира отново ролята на образованието, на ръководеното (наставлявано) учене и развитие като значими фактори на социалното развитие. Въпреки огромната роля на технологическата революция, ускорила напредъка на фундаменталните и приложни науки, днес все по-често се срещат факти, данни и оценки, които ни убеждават в силата и значимостта на човешкия фактор в еволюцията на съвременните общества, култури и цивилизации. Не случайно именно неговото развитие заема централно място в актуалните национални, регионални и глобални политики и практики, за които прогресът е възможен чрез умножаване на познанието, а не чрез разрушителната стихия на революциите. Тъкмо посвикнахме да ми-

слим за себе си като представители на едно модерно информационно общество, ангажирано с това да успява, като борави умело с информационни масиви, канали и носители, а вече се налага да пренасочим вниманието си към собствения си творчески и интелектуален потенциал, почти издигнат в култ от една нова парадигма наречена „обществото на знанието“. Питър Дракър, формулирал първите си тези в такава посока още през далечната 1957 г. [36], по-късно ще потвърди своите оценки:

*В обществото на познанието, в което навлизаме, индивидите заемат централно място. За разлика от парите, знанието е персонализирано. То не се е настанило в някоя книга, база данни или компютърна програма. В тях се съдържа само информацията, докато познанието винаги се въплъщава в конкретна личност, която го носи в себе си, създава го, увеличава го или го обогатява. Преподава това познание или го предава на другите, използва го или злоупотребява с него. Така благодарение на прехода към обществото на познанието личността излиза на преден план. Това поражда нови предизвикателства, с които никой до този момент не се е сблъсквал, свързани с новата обществена фигура, образованият човек [37, с. 177].*

Той определя 7 източника на иновационност: неочакваното, несъответствието, нуждата на процеса, прочени в структурата, демографски проблеми, промени във възприемането на ценностите, новото знание. Според П. Дракър новото познание има три форми – усъвършенстване, използване и иновация. При това за него социалните иновации и промени са допринесли за обществения напредък не по-малко от тези в техниката и технологиите. Затова той ги определя като предприемачество. Такава роля в различните исторически периоди са изиграли появата на армията, пощата, гражданската служба, търговската банка, гражданските организации и др.

За **втората гледна точка** (психолого-педагогическата) на всички етапи на човешкото съществуване социалното развитие е неизменна част на индивидуалното съзряване чрез подпомогнатото отгън *овладяване на нови значими социални компетенции, роли и статуси*, позволяващи ни да живеем и общуваме с останалите по най-добрия, комфортен, едновременно развиващ и щадящ начин. Това може да се случва както в условията на естествената ни и спонтанна комуникация и живеене с другите (социализация), така и под влияние на преднамерените, планирани, специално организирани, съзнателно развивани и регулирани условия, въздействия и фактори (социални услуги и дейности, мениджмънт, образование, възпитание). Взаимодействието между тези две групи детерминанти е сложно и дори противоречиво, затова едва ли скоро ще престанем да търсим най-ефективните механизми за тяхното социално целесъобразно и личностно щадящо съчетаване – задача постижима чрез разумното и системно взаимодействие и подкрепа между социално действие и образователна подкрепа.

По отношение на своето отношение към характера на връзката между (социално) развитие и образование (обучение и възпитание) познатите пси-

хологически и психолого-педагогически теории очертават един доста разнообразен набор от подходи: от пълното им еманципиране едно от друго до тясното им обвързване. Две основни линии на еволюция на концепциите за човешкото развитие заслужават специално внимание. От една страна, това са различните обяснения и определения на развитието и неговите движещи сили и фактори: от съотнасянето му към психо-сексуалното съзряване (З. Фройд) и еволюцията на човешките емоции и идентичност в различните възрастови периоди и социални условия (Е. Ериксон) до изясняването им като програмирана подкрепа на интелектуалното (Ж. Пиаже) и морално съзряване (Л. Колбърг), като социално-детерминирано учене (А. Бандура), еволюция на привързаността към средата и нейните агенти (Дж. Боуви), комплексно личностно еманципиране и самоактуализация чрез адекватно удовлетворяване на естествените и социалнодетерминирани потребности (А. Маслоу) и изпреварващо развитието учене (Л. Виготски). От друга страна, това са подходите към уникалността на развитието през всеки възрастов период и спецификата на ученето като фактор на това развитие. Не е толкова далеч времето, когато повечето възрастово-психологически класификации покриваха основно етапите на детството, юношеството и завършваха с младостта. Това състояние обикновено се обясняваше с факта, че те обхващат периодите от човешкия живот, в които се извършват най-много и най-мощни промени, които следва да бъдат познавани добре, за да бъдат подпомагани отвън. Понастоящем позициите са доста по-различни и цялостни. Първо, защото стана ясно, че ученето е универсален и устойчив инструмент за развитие на всички етапи на човешкия живот. Второ, защото е постигнат осезаем напредък в изясняване на спецификата на ученето през различните възрастови периоди. Благодарение на приноса на теоретици като Ж. Пиаже [72], А. Кап [49], М. Ноулс [61;62;63] и Д. Колб [64] не само в научните дисциплини, но и в социалното живеене и публичните политики се утвърди разбирането, че децата и възрастните са уникални по своя потенциал за учене и развитие. Ето защо подкрепата им отвън изисква различни подходи, съдържания и очаквания за постижимите ефекти. Ако ученето в детството е функция преди всичко на съзряването, преминаващо през различни фази и модератори докато достигна етапа на зрелостта, то ученето на възрастния е проекция на неговия социален опит, личностно-психологическа зрялост и компетентност.

Освен че притежава определени възрастови особености, човешкото учене се отличава и с редица специфични стилови характеристики. Според Ив. Иванов в педагогиката и психологията за стилове на учене за пръв път се говори през 30-те години на XX в., а между 40-те и 70-те години се провеждат редица изследвания, повечето от които изолирани едни от други [8]. Всеки от стиловете е детерминиран в различна степен от социални фактори и обстоятелства, и, същевременно, е приеман в социален план като различно адекватен или подходящ. Изследователите на човешките стилове твърдят, че те са доста ус-

тойчиви наши определители, въпреки че при определени ситуации успяваме да ги съчетаваме. Факт е обаче, че всяко време и социален контекст толерира определени стилове и изключва или не подкрепя адекватно други. Особено харесвани понастоящем са например стилове на учене, които се основават на обработката и анализа на информацията (холист-аналитици), а не на нейното точно възпроизвеждане (рефлектици).

Днес няколко сфери на социален опит и компетентност се оценяват като изключително ценни за човешкото индивидуално и групово (общностно) развитие: комуникационни умения, управление на конфликти, умения за работа в условия на стрес, управление на времето, презентационни умения, умения за отзивчивост и емпатия, за инициативност, предприемачество и иновации, дигитална компетентност, езикова култура, умения за учене, и др. Наричаме ги „ключови компетенции“ и чрез тях очертаваме актуалните граници на т.нар. *функционална грамотност*, приложима към всички възрасти и сфери. С нея се описва практическият опит, който позволява на хората да използват овладените от тях знания и умения, за да се справят успешно с различни житейски и професионални ситуации. Както се вижда, функционалните приоритети на индивидуалното развитие понастоящем са в тясна зависимост от актуалните особености на социалното в неговите глобални и конкретни проявления, чиято актуална синергия е удивително многообразна.

Накратко, *образованието като социален проект* представя синтеза на валидните за даден социален контекст устойчиви (включително дългосрочни) негови ценности, цели и принципи, които го характеризират като ефективен инструмент/агент на социална промяна и развитие. Ето защо по-нататък анализът ще се фокусира именно върху тези цели и характеристики на съвременното образование (като система и комплексна реалност), които представят актуалния обществен консенсус и приоритети за социално значимото „добро образование“.

## ЦЕЛИ И ХАРАКТЕРИСТИКИ НА ОБРАЗОВАНИЕТО КАТО СОЦИАЛЕН ПРОЕКТ

### **Какви са целите на съвременното „добро образование“?**

Както всяка друга социална система и образованието възниква и се утвърждава поради своя потенциал да участва ефективно в удовлетворяването на значимите човешки (индивидуални и общностни) потребности. В своя най-първичен смисъл то се асоциира с най-древните човешки практики за социално опосредствано подпомагане на индивидуалното съзряване в контекста на общността на себеподобните. Налага се от две паралелни значимости или необходимости: от една страна, тези на отделния индивид, а от друга – на общността (групата) от индивиди, притежаващи сродни характеристики и условия на живот.

Впечатляваща част от теориите за човешкото развитие го интерпретират като *подпомогнат от обкръжението естествен процес на изява и съзряване на човешките дадености* – таланти, интереси, знания, умения, желания. За тези подходи и автори успешното учене е вътрешно (личностно) мотивирано, а образованието е преди всичко социалният процес или система, създаваща и съхраняваща благоприятната комплексна външна среда. Тази философска и теоретична линия е изключително актуална и активна понастоящем. Както лесно може да се види от прегледа на съвременната психологическа и педагогическа литература, едни от най-разпространените теории и учения се идентифицират с *центрираните в личността изследователски подходи*<sup>4</sup>. Подобна гледна точка е изключително ценна както за науката, така и за практиката, особено когато става дума за особеностите на развитието в ранните периоди от човешкия живот. Това е така, тъй като те се отличават с изключително интензивна динамика във всички жизнени сфери: биологично съзряване, психическо развитие и социално приобщаване. Обикновено този специфичен възрастов период наричаме *детство*, но всъщност понастоящем в него включваме и онези специални преходни етапи, наричани *юношество и младост*. Не случайно дълго време една голяма част от изследванията на човека бяха на практика изследвания на неговото детство и младост, като негласно се приемаше, че в еволютивен план с тях приключва периодът на интензивно биологично и личностно съзряване, и че по-късно в зрелостта не се случвало нищо толкова значимо и специално. Съвремие то промени гледните точки и днес усилията на изследователите са все по-равномерно разпределени между детството, младостта и зрелостта, защото стана ясно, че *през целия човешки живот се случват значими и забележителни промени*, които се нуждаят от адекватно познаване и подкрепа. Затова понастоящем възприемаме ученето не като привилегия или приоритет на ранните етапи от живота ни, а като *перманентна жизнена функция (учене през целия живот)*, която ни помага да преминем през всяка възраст и социална роля по-уверено и успешно.

От друга страна, образованието не е единствено инструмент за отглеждане на „мозъци“, нито само за подготовка на „работна ръка“. За добро или лошо, социалните реалности, изпъстрени с богата палитра от рискове, заплахи и проблеми, отдавна принудиха образователните институции да се наемат със справянето с насилието, отпадането от училище, ограничаване на зависимостите, лошата дисциплина, занемаряването и пр. Световните и национални лидери и политици също са принудени да се съобразяват с тежките социални реалности, затова и Целите на новото хилядолетие са обвързани по-скоро със световните дефицити, отколкото с елитарните излишества (вж. карето по-долу). Ето защо

---

<sup>4</sup> В лексикално отношение разнообразието е голямо. В литературата се срещат словосъчетания като личностно-ориентирани, центрирани в личността на ученика, индивидуални, субектно-ориентирани, хуманистични и пр. подходи.

социалното възпитание и превъзпитание, общностното и гражданско образование са иманентна цел и страна на глобалното човечество.

### ЦЕЛИ НА ХИЛЯДОЛЕТИЕТО

Целите на хилядолетието се определят от ООН през 2000 г. с цел преодоляване на крайната бедност по света до 2015 г. За пръв път в историята лидерите на 189 страни от цял свят се обединяват около постигането на следните 8 конкретни цели:

1. Премахване на крайната бедност и глад;
2. Постигане на начално образование за всички;
3. Постигане на начално образование за всички;
4. Насърчаване на равенство между мъжете и жените и овластяване на жените;
5. Намалване на детската смъртност;
6. Подобряване на здравословното състояние на майките;
7. Борба с ХИВ/СПИН, малария и други болести;
8. Създаване на глобално партньорство за развитие.

Съхраняването на човешкия вид обаче е колкото въпрос на индивидуално оцеляване, толкова и на *общностно (социално) просъществуване*. Тази първична човешка потребност е в основата на множество социални дейности, системи и норми, които с времето се разрастват неимоверно. Ако в древността предаването на опита от поколение на поколение спокойно е протичало в условията на съвместния труд, бит, традиции или ритуали, то с появата на нови и разширяването на старите форми на социален опит, култура и организация това става все по-трудно и поражда необходимостта от специализирани дейности, институции и хора. Тяхна основна мисия е да улеснят изявата и съзряването на човешкия потенциал, но не въобще, а *съобразно условията на развиващата се в специфично взаимодействие с природата социум*. Колкото по-богато и разнообразно е натрупаното културно наследство<sup>5</sup>, толкова по-обхватна е и потребността от преднамерено и методично предаване на опита в общността, групата или обществото. Затова социалните измерения на потребността от взаимна подкрепа и възможностите тя да бъде удовлетворена чрез *образователна активност на надиндивидуално равнище* са различни и много специфични. Те са зададени във външните очаквания към това, което индивидът трябва да знае, може, разбира, приема или отхвърля, за да е адекватен на социално идентифицираните значими потребности и приоритети. Именно този подход, който пречупва подкрепата за личността и нейното учене и съзряване през

<sup>5</sup> В случая под културно наследство се разбира тоталната съвкупност на всичко материално и духовно, сътворено и съхранено от хората в хода на тяхната историческа еволюция.

очакванията на общността, определя измеренията на другата голяма парадигма спрямо образованието – социализаторска или социализационна. За нея основната мисия на образователното действие е не толкова подкрепата на индивидуалното съзряване, колкото *подпомагането на човешките групи чрез ефективно включване на техните членове в нейните производствени и непроизводствени* (материални и духовни) *подсистеми* за общностно съхраняване и възпроизвеждане.

Вероятно е време да си признаем колко много сме загубили като хора и общества от продължителното и ревностно противопоставяне на тези две парадигми спрямо образованието (възпитанието). А може би това е и най-естественият ход на собственото ни съзряване като мислещи същества и общности. Понастоящем тези две големи идеи – субективистична и социализационна – съжителстват и се подкрепят взаимно, което прави възможно да съхраняваме и развиваме едновременно както човека, така и човечеството като цяло. Затова за постмодерния човек днес е доста по-лесно да разбере и приеме различието във всичките му измерения и проявления (не само като индивидуална или локална специфика, но и като еволютивна/етапна характеристика), за да потърси адекватни образователни инструменти за неговата подкрепа. Затова и съвременното образование цели не само академичното израстване на учениците, нито само тяхната поведенческа социализация, а преди всичко *цялостното развитие на учениците като личности и членове на различни човешки (професионални и социални) общности и групи*.

Единството на личностна и социална перспектива в целите на образованието е основа едновременно на неговата консервативност и уникалност. Подобна оценка може сполучливо да бъде подкрепена чрез много факти включително и чрез официалните приоритети в тази сфера на национално или регионално равнище. Така например настоящата Програма на ЕС в сферата на образованието за периода 2007–2013 г. [20] има три основни цели: (1) *Повишаване на качеството и ефективността на системите за образование и обучение в ЕС*; (2) *Осигуряване на достъп на всички граждани на ЕС до образование и обучение*; и (3) *Отваряне на образователната към другите световни системи*. Набелязани са също така и 13 специфични цели за различните видове и нива на образование, които да превърнат ученето през целия живот в реалност: обучението на преподавателите; основни умения; използване на ИКТ в обучението; ефективност на инвестициите в образованието; езиково обучение; професионално ориентиране и продължаващо образование; гъвкавост на системите, която да позволява достъп на всички европейци до образование, мобилност, гражданско образование и др.

Коментирайки актуалните цели на образованието, няма как да се избяга и от сгрешените му цели. Говоря за онези ситуативно подхранвани нагласи



и контекстно подкрепяни усилия, с които в редица случаи или ситуации се подменя дълбокият смисъл на образователната целесъобразност. Едва ли могат да бъдат изчерпани срещашите се деформации, но се надявам да не пропусна най-съществените понастоящем, свързани с фокусиране на целеполагането върху:

- **результатите и стандартите** за сметка на процеса и съдържанието;
- **входа** (приема, подбора) **и изхода** (изпити, дипломи) на системата за сметка на случващото се в нея (развитие в и чрез образователната система, условия и фактори);
- **корекцията** (политики и стратегии за превъзпитание, (ре)интеграция) **за сметка на превенцията** (проактивни политики и стратегии);
- **текущото оперативно и административно управление** (ситуативно и на парче) за сметка на стратегическия и иновационен мениджмънт.

До тези сгрешени цели се стига както в резултат на неефективно менижиране на системата и нейните звена (училища и класове), така и поради изострената чувствителност в обществото по отношение на придобиваните образователни степени и дипломи. Една не по-малко значима причина е различното по качество образование, предлагано в учебните заведения от една и съща образователна степен, което провокира доста социално напрежение около шансовете за попадане в по-добрите училища, класове, специалности или програми. Другата голяма причина е, че повечето от тези сгрешени цели са мотивирани от стремеж към бързо и директно третиране на симптомите (вместо решаване на реалните проблеми), а това може да създаде усещането, че направените избори са добри (вж. Таблица 1).

В обобщение, образованието, от което се нуждаем днес, предполага едновременно и целенасочено развитие и подкрепа на личността и нейните микро- и макрообщности с оглед тяхното успешно функциониране като субекти на специфични (типични за общността и индивида), социални и специални (професионални) роли.

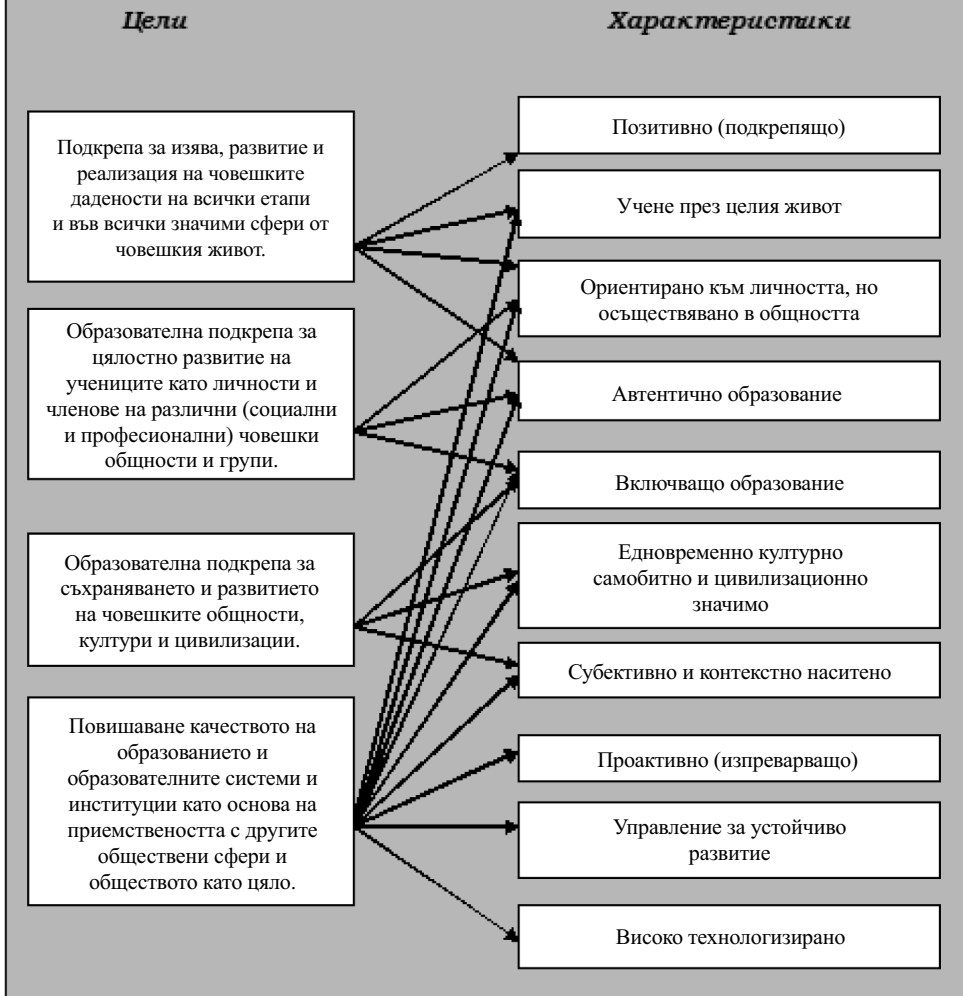
Таблица 1. Сгрешени цели, позитивни краткосрочни резултати и негативни дългосрочни ефекти

<i>Сгрешена цел</i>	<i>Позитивен резултат</i>	<i>Негативен ефект</i>
Подготовка за живота	изпреварваща подготовка за бъдещи социални и професионални роли, отговорности и възможности	учене за живота, а не през целия живот; принижаване на значението на настоящето, свързано с житейски събития и роли, типични единствено за детството и юношеството като самобитни периоди от човешкия живот
Фокус върху резултати и стандарти	подготовката се съобразява със стандартите за съдържание и формат на представяне на знанията, т.е. подготвя за типичните форми на проверка и оценка, поради което е работеща стратегия спрямо процедурите за оценка	учи се заради изпитите, а не за да се знае и може; придобитите знания са фрагментарни и краткотрайни
Фокус върху входа и изхода, а не върху процеса	активизира се мотивацията за учене, макар и външната такава; овладяват се стратегии за справяне в критични (изпитни) ситуации	мотивацията е инструментална, а не целева (образование за успешно влизане, преход или излизане от системата)
Корекция за сметка на превенция	отстраняват се проблеми, които пречат на изпълнението на целите и задачите на образованието	изпуска се възможността за предотвратяване на проблемите
Текущо оперативно и административно управление	справяне с текущи проблеми и задачи, изискващи бързина на реакция и добра координация	работа „на парче“ и в „извънредна ситуация“, подчиняване на ритъма и стила на работа зададени от горестоящи институции; загуба на самобитност на училището и класа
Образование чрез обучение	ученето (респективно преподаването) се разглежда като основна дейност в училищната институция; чрез него се ангажира и развива ученикът многостранно	подценяване на възпитателната същност и функции на образованието; фокус върху развитие на физика и интелект, и negliжиране на възпитаването на личността и характера

### **Какви са единните характеристики на доброто образование днес?**

Мисля, че във всеки момент и контекст между целите на образованието и характеристиките, които му придават актуалност и успешност, би следвало да съществува смислова, съдържателна и процесуална взаимообвързаност. Затова и в случая изборът и обосновката на характеристиките на съвременното добро образование ще са съобразени с базисните цели на образованието (вж. Таблица 2).

Таблица №2 ЦЕЛИ И ХАРАКТЕРИСТИКИ НА ДОБРОТО ОБРАЗОВАНИЕ



### 1. Учене през целия живот

Ученето през целия живот вече се превърна в парадигма на съвременното световно образование. Отмина времето, когато на ученето се гледаше предимно като на водеща дейност за една определена възраст или популация. Необходимостта да учим и се развиваме през всички етапи от своето живеење е предпоставена от редица обективни обстоятелства.

От една страна, това са новите обществени потребности, породени от особеностите на постмодерните общества и цивилизационни модели. Днес все по-често ни се налага да сменяме професии и работни места, да овла-

дяваме или разширяваме необходимата ни компетентност, за да се реализираме успешно както в личностен, така и в обществен план. По такъв начин нараства значението на притежаваните общи способности и умения, които са универсално приложими във всички сфери на дейност. Затова първичната грамотност (четене, писане, смятане) понастоящем е крайно недостатъчна за успешно справяне. На дневен ред е т.нар. функционална грамотност, разбираана като съвкупност от ключови за нашето време и пространство умения и способности – владеене на чужди езици, на социално значими умения за работа в екип и решаване на конфликти, за взаимна подкрепа в семейството и общността, за използване на съвременните технологични постижения и комуникационни канали, и пр. Затова за всички човешки групи и възрасти тяхната образованост е продукт колкото на тяхното формално образование, толкова и на тяхното неформално (извънучилищно) образование или самообразование.

От друга страна обаче, много ценно е да се осъзнае и артикулира ясно, че през целия си живот човекът овладява уникален опит, поради което развитието му не може да бъде свеждано до израстването или съзряването в детството и младостта. Дори в края или след своя най-активен период на професионална/трудова дейност хората влизат в нови роли, поемат специфични за своя жизнен цикъл отговорности и функции, търсят нови измерения на своята земна мисия. За някои това са ролите на баба или дядо, други се посвещават на активни обществени ангажименти свързани с проблемите на съседската общност, за трети, за съжаление, тогава стартира периодът на продължително и упорито справяне с влошаващото се здраве и появяващите се хронични телесни страдания, намаляващата жизнена енергия, подвижност и физически комфорт. Чудесно е, че вече на тези състояния се гледа като на специфичен период, изискващ и получаващ подобаваща подкрепа.

Според изследователите на темата съществуват поне 5 хипотези за връзката между живота и ученето [68, 7–8]. *Първата теза* свързва ученето през целия живот с универсалността, която обединява хората въпреки техните културни различия. Цялостта на хуманността е в основата на това гледище, а ученето е естественият път към нейното съхраняване и продължаване. *Втората теза* разглежда ученето през целия живот като „емблема на сигурността“, чрез която съвременните хора могат да оптимизират своя живот, за да го направят сигурен и стабилен за себе си и своите близки през всички негови етапи. *Третата теза* дефинира ученето през целия живот като панацеята на всички проблеми на макро- и микроравнище – войни, болести, бедност, конфликти и пр. *Четвъртата теза* пък третира самото учене през целия живот като проблем сам по себе си, тъй като модерността се характеризира с нарастваща комплексност и ограничаващо се доверие в традиционното познание и ценности. Това превръща живота от нещо предначертано в отворен

процес на редуване на периоди на стабилност и нестабилност, напредък и регрес. Затова мисията на ученето е да съдейства за справяне с всички тези рискове. *Петата теза* свързва ученето с образованието през целия живот. Според нея ученето днес би следвало да е ориентирано повече към процеса, отколкото към резултата (продукта), тъй като то ни съпътства на всеки етап на живеене. Това означава, че и ученето, и образованието са непрекъснати и широкообхватни процеси, оползотворяващи всички формални, неформални и аформални пътища и форми.

На практика петте тези се допълват взаимно, като всяка от тях допринася за по-пълноценната обосновка на ученето през целия живот като най-надеждната съвременна парадигма на образованието не само в регионален, но и в световен мащаб. Струва ми се, че най-ясно това личи от обобщението, което прави Роса Мария Торес, представяйки парадигмата чрез единство на две взаимно свързани нейни характеристики:

- „уčenето е през целия живот, защото не принадлежи на един определен период от живота, а се случва „от люлката до гроба“, и
- ученето е обширно колкото живота, тъй като не се случва само в училище, а навсякъде – у дома, в общността, на площадките за игра, работните места, спортните площадки, в медиите, чрез играта, дебатите, четенето, писането, пътуването, преподаването, решаването на проблеми, социалното участие и служене, пътуването, използването на ИКТ и пр.“ [77, 41–50].

Р. М. Торес акцентира и върху обстоятелството, че подобно разбиране за ученето през целия живот предполага и адекватен подход към конструирането му, така че да бъдат обхванати две различни негови измерения:

- гарантиране на възможността чрез широкообхватно и продължаващо образование (формално или неформално) да се постигат качествени резултати;
- гарантиране на релевантни възможности за учене извън образователната система [пак там, с. 55].

Едно училищно образование, за което ученето през целия живот не е просто девиз, а практическа философия, пулсира с ритъма на настоящето. То не е „подготовка за бъдещето“, а сърцевината на настоящето. За учениците, учителите и родителите е привлекателна територия не само за учене, но и за сътрудничество и споделяне, спорт и развлечения, изява и развитие на таланти и способности, превенция и подкрепа спрямо рисковете в ежедневието ни, единство на формално, неформално и самостоятелно учене и формиране. Затова националните и международни общности от десетилетия полагат сериозни усилия за хармонизиране на своите силия и решения с комплексната философия и широко отворена практика на ученето през целия живот. В такъв смисъл всички останали характеристики на доброто образование днес операционализират смисъла и потенциала на тази нова глобална образователна парадигма.

## ***2. Ориентирано към личността, но центрирано в общността образование***

В педагогиката, като базисна традиционна наука за изучаване, обяснение и моделиране на процесите и системите за обществено образование, обучение и възпитание, не от вчера съществува т.нар. личностно-ориентиран подход. Някои автори говорят за „центриран в ученика подход“ и го разглеждат като реализация на идеите на конструктивизма, според който в процеса на обучение учениците трябва да получават възможността сами да конструират своя нов опит и знания, вместо да заучават готови чужди (на учителите) конструкции. Идеята е безспорно и оригинална, и революционна за своето време, тъй като извежда на преден план цялостното присъствие на учащите се като активна страна и детерминанта на образователния процес. Ако обаче чрез личностно-ориентирания или центриран подход се пропагандира едно по същество индивидуалистично възпитание и/или образование, то това вече не би звучало толкова иновационно. Напротив, през последните десетилетия много осезаема е нуждата тези процеси да са центрирани в общността – етническа, териториална, религиозна, професионална, семейна и т.н., тъй като се развива като ефективни инструменти за индивидуална и групова промяна на това микросоциално равнище.

Напълно в духа на постмодерното мислене именно в първичните човешки общности, с които всеки от нас се идентифицира, към които държи да принадлежи, за чието признание бленува, личността намира своята естествена среда за развитие, включително и за интелектуално, морално и социално израстване, с подкрепата на образователните институции или практики, ситуирани или свързани с тези общности. На тази основа се случва и разширяването на измеренията на образованието, при което неформалните образователни дейности придобиха толкова сериозна значимост и приложимост. По този начин много от опита и спецификата на общностите даде своя отпечатък и върху моделите на учене и обучение, на образователно взаимодействие и въздействие. Например образованието на работното място изисква не само овладяване на определен тип информация и опит, но налага и трансфер на определени модели и методи на професионално поведение и комуникация. Така във фирмените практики се утвърдиха менторството, супервизията, наставничеството, които трудно могат да бъдат дефинирани като типични, чисто педагогически модели. Напротив, технологично те проектират както базисни характеристики на педагогическите явления като целенасоченост, методичност, резултативност, специална организираност и пр., така и някои специфични андрагогически техники и психологически подходи. Те често се асоциират с използване на учащия се като ресурс при усвояването на новите знания и умения, с интегриране на предишния му опит в процеса на обучение, учене и обучение в автентична среда и т.н. Ето защо да се каже, че днешното образование е ориентирано към възрастово-психологическите и личностно-социални особено-

сти на учащия, е важно, но не и достатъчно. Ако искаме тяхното влияние да е ефективно и устойчиво, то не по-малко ценно е да се акцентира върху факта, че отчитането на тези негови особености налага процесите на образование, обучение и възпитание да се изследват, анализират и реконструират в контекста на общността или общностите, в които личността живее, работи или се забавлява. За да се случи това, са необходими интегрираните усилия на специалисти от практически всички сфери на обществената практика, в които се развиват и прилагат традиционни или нетрадиционни образователни практики. Типични примери в това отношение са формите на фирмено обучение, продължаващо образование, неделни (религиозни или за изучаване на родния език) и ваканционни (летни, зимни, пролетни) училища, клубни занимания по изкуства или спорт, учебни експедиции, образователен театър, музейно образование, електронно базирано образование, телевизионни дискусии, образователни програми или състезания и много други.

Този подход на ориентиране към личността чрез разгръщане на образователните въздействия в първичните общности търси своето приложение и в традиционната класна стая. Такива например са практиките за интеркултурно образование, проектно-базирано учене и обучение, технологично базирани часове, интегративни класове, специализации и практикуми и пр. Чрез тях се търси един по-добър баланс между фокусираната върху учебния план и съдържание работа с цялата група или клас, от една страна, и възможностите това да се случва съобразно особеностите на учениците и тяхната малка училищна общност (училищен клас), от друга. Именно така образованието става по-автентично, по-разнообразно и мащабно, едновременно контекстно значимо и глобално (извън контекстно) валидно.

### ***3. Автентичност на образованието като цел, съдържание, процес и резултат***

Автентичността обикновено се асоциира с достоверността, меродавността, истинността, точността и оригиналността. Приложена спрямо образованието, тя предполага едновременно:

- *наличието на естествена среда за неговото разгръщане така, че на освен учебни цели и значимост, поставяните и решавани задачи да постигат реализацията и на определени житейски цели и практически резултати;*
- *включването в процеса на естествени, реални ресурси, материали, ситуации, извлечени от реалния живот и дейност на хората и общностите;*
- *ангажиране на всички участващи страни и субекти чрез интегриране на техния практически и идеен опит, активната им мотивация, стимулиране на тяхното любопитство, творчески потенциал и естествени наклонности;*
- *моделиране на междуличностните и вътрешно груповите взаимоотношения на основата на комплекс от динамични ролеви позиции, които максимално се доближават до реалните професионални или социални модели на*

*ролево поведение; това предполага участниците да се самоидентифицират и възприемат помежду си не само като учители и ученици, но и като партньори, консултанти и консултирани, подкрепящи и подкрепяни, преживяващи и съпреживяващи;*

- използване на образователни методи и средства, базирани върху контекстната динамика на образователните цели, съдържания, субектни роли и резултати, което прави възможно то да бъде възприето не толкова като подготовка за някакъв нов, различен модел на живот и труд, а като обективен момент и формат на това живеене и труд.*

В това отношение има изключително интересни и нетрадиционни примери. Така например едни от най-търсените програми за изучаване на чужд език са организирани от институции в страните, за които изучаваният език е официален или поне широко разпространен. Те често предлагат съчетаване на аудиторните занимания с езикова практика в професионална среда и настаняване в местно семейство. По този начин учащите имат възможност за непрекъснато общуване в автентичен и разнообразен езиков контекст, който изисква от тях относително различни компетенции и знания – не само граматически и лексикални, но и професионални и социални.

Не по-малко интересни практики с формиращ ефект предлагат и някои медийни програми, чиято основна цел вероятно е да привлече по-широка публика, но които, за да го постигнат, използват сюжети и ситуации на автентично, практическо учене и обучение. Такъв ефект имаха например формати като Сървайвър (Нова телевизия), Стани богат (Нова телевизия), Стажантът (ТВ2), Това го знае всяко хлапе (бТВ), Мюзик айдъл (бТВ), SOS гледачки (ТВ2) и много други.

Изключително интересна и динамична понастоящем е и дейността на звената за фирмено обучение и квалификация. С подкрепата на редица нови консултантски и обучителни центрове се организират не само строго професионални образователни дейности, но и такива за стабилизиране на екипа, за развитие на уменията за решаване на конфликти, за работа в екип и пр. В подобна посока се разнообразяват и традиционните извънкласни и извънучилищни занимания за деца и младежи. Формати като дебати, училищни парламенти, младежки международни организации са само част от най-разпространените практики.

Много интересни са и някои нестандартни форми за образователна подкрепа на хората с увреждания или на такива с психологически проблеми, чрез които те са подпомагани да стабилизират своята самооценка и самоувереност, да развият своя специфичен потенциал, да преодолеят фобиите и страховете си, за да се научат да се справят сами с трудностите и рисковете. Обикновено те са поставяни в реална или симулирана ситуация на сблъсък с трудността, страха, опасността или критиката. Само че за разлика от реалния живот в случая те получават необходимата подкрепа отвън, за да се справят.

Всички тези практики за автентично учене в разнообразни среди и общности изострят интереса към формалните и неформални измерения на образова-



нието на специалисти с различна компетентност и интереси. Същевременно те съдействат и за трайното утвърждаване на образованието като една перманентна форма на самоосъществяване за хората от всички възрасти и общности, тъй като така могат да осмислят своя потенциал, да развият интересите си, да разнообразяват свободното си време или предизвикват своите таланти или характер, да творят, да удовлетворяват своето естествено любопитство, да се предпазват от рискове и кризи, да преживяват успеха или преодоляват неуспеха, при това по естествен и приятен начин.

#### ***4. Включващото (приобщаващо) образование като философска и практическа парадигма***

Съвременните разбириания за потребностите от и в образованието се основават на задълбочения анализ на актуалните стратегически тенденции в тяхното развитие и динамика. Интензивните и паралелни процеси на едновременна глобализация на човешкото живеене, труд и комуникация, и наложената от това интеграция на човешките специфики и различия във всяко отношение предизвикаха преосмислянето на редица традиционни нагласи, представи и практики в образованието. Термини като „интеркултурна толерантност и търпимост“, „мултикултурна кооперация“, „интегративно (инклузивно) обучение и възпитание“, „общностно и гражданско образование и възпитание“ са само част от новия ни професионален речник.

В стремежа си да подходим, приемем и се справим с естествените различия между хората по най-хуманния и щадящ начин, допуснахме обективни изкривявания на реалностите. За да предотврати или се справи с негативните ефекти от конфликтните със социалните и физически реалности индивидуални различия, модерното човечество формулира и активно се стреми да наложи като ценностни и ментални стандарти идеи, които не звучат убедително, нито работят ефективно, тъй като очевидно не отговарят на реалността. Фундаменталната грешка идва от подмяната на тезиса за ***равенството***<sup>6</sup> на нашите лич-

---

<sup>6</sup> Вероятно има смисъл да кажем, че между равенство и еднаквост съществуват сериозни различия както в етимологичен, така и в социален план. Етимологично еднаквостта представлява приписаното чрез сравняване свойство (характеристика), типично за два или повече обекти или субекти, което се идентифицира (измерва) като равно по стойност и функция устойчиво вътрешно присъщо отношение в тях. Еднаквостта сравнява две или повече цялости, единни системи, затова тя може да се установи чрез сравняването на аналогични измерими признаци и системни съотношения вътре в самите обекти или субекти. Т. напр. еднаквостта на триъгълниците се определя по еднаквите дължини на страните си (трети признак), по еднаквите си две страни и сключен между тях ъгъл (първи признак) или по еднаквостта на страна и прилежащите ѝ ъгли (втори признак за еднаквост). Равенството е надсистемно, синергично сравнение, което може да се оцени или дори провокира съзнателно като потенциална (условна), а не вътрешно-системна еднаквост. Да речем в традиционната алгебра  $2 + 2 = 4$  се нарича равенство, без въобще да се уточнява какви конкретни обекти или субекти стоят зад тези числа и техните количествени отношения.

ности и граждански права и отговорности независимо от индивидуалните ни особености с този за **еднаквостта** ни по принцип и във всяко отношение. Така по много и различни поводи започнахме да повтаряме, че всички сме еднакви вместо **равни по своите граждански и личностни права**, че сме идентични по своя потенциал и възможности за развитие, вместо че се нуждаем от **равни социални шансове** за изява и реализация на специфичния си потенциал. От това в образованието се направиха редица излишни грешки:

- *Вниманието се фокусира върху различieto като дефицит за развитие, а различieto като индивидуално специфична норма или свръх потенциал за развитие остана на втори план.*

- *Акцентът се постави върху търсене на пътища за компенсиране и коригиране на дефицитите, а се пропуснаха възможности за тяхната навременна превенция и за стимулиране на надареността и високите постижения; от това загуби цялото ни общество, тъй като най-успешните ни млади хора потърсиха реализация и бъдеще извън страната.*

Това вместо да подкрепи и заработи ефективно за каузата, на практика породи и продължава да подхранва нови противоречия, грешки и конфликти. Съвсем естествено е хората да са различни в много отношения и по много специфичен начин, както е естествено тези наследени или придобити специфики да предопределят неповторимите за всеки от нас шансове за изява и развитие на нашия био-психо-социален потенциал.

В много страни и региони приобщаващото (инклузивно) образование се свързва преди всичко с нуждите на учениците със специални образователни потребности. В случая терминът включващ/инклузивен се съотнася към всички и всеки ученик като носител на свои неповторими способности, особености на развитие, семейна и социална ситуация, интереси и постижения. В този смисъл всеки от нас е специален и се нуждае от своя образователен шанс в ученическия клас и училището като базисна образователна институция<sup>7</sup>.

---

Т.е. те са еднакви в контекста на някаква количествена синергия, но това не означава, че са идентични или еднакви по отношение на всички други свои характеристики или свойства. В този смисъл равенството е приписана условна еднаквост по отношение на конкретен контекст, цел или задача, без относителна към същностните характеристики на обекта или субекта. В социален план напр. демокрацията като модел на обществено живеене и управление е определила социалното равенство между всички членове на общността като свой базисен философски и практически принцип, без значение на тяхната раса, пол, възраст, класова или религиозна принадлежност, което далеч не е типично за социалната политика на предхождащите я обществени формации. Еднаквостта е до голяма степен съдба, нещо предопределяно, докато равенството е карма, т.е. съзнателен социален и индивидуален избор как да се разпореждаме със съдбата си.

<sup>7</sup> Тезата е представена за пръв път в пленарен доклад пред Научно-практическа конференция по проблемите на управлението на образованието за устойчиво развитие със заглавие “Мениджмънтът на класа и иновационните образователни технологии за устойчиво развитие“, а през 2008 г. е публикувана на англ. ез. [69].

На практика последните официални документи в сферата на образованието у нас легитимираха подобна смислова употреба, дефинирайки включващото образование като основен инструмент за осигуряването на равен достъп до качествено образование за всички.

### ***5. Едновременно културно самобитно и цивилизационно значимо образование***

Тази характерна особеност на съвременното добро образование донякъде може да се разглежда и като специфика на приложението на принципа за включеност. В случая са възможни поне две перспективи.

Първата се отнася до комуникацията между образователните системи и стандарти на равнището на международните общности и съюзи. Нейната значимост стана обект на специално внимание и третиране от съответните институции във връзка с международните усилия за определяне на европейските измерения на образованието. Трудността в случая се свързва със специфичната и неповторима функция на образованието да се развива с темповете на най-успешните модели, като същевременно съхранява и предава уникалния човешки културен и производствен опит на всеки народ, страна или група.

Втората пък третира межкултурната интеграция вътре в самите образователни системи, институции и общества. Оказва се, че да се предлагат равни социални шансове за образование и развитие в едно общество, не означава да се пише върху чиста или изчистена дъска, нито да се използват едни и същи норми и стандарти. По-скоро означава да го постигнеш въпреки или дори благодарение на всички ценни предишни субкултурни наслагвания, ценейки и поради това използвайки пълноценно техния потенциал. Нито хиперболизирането на определена местна или групова субкултура и традиция (например тази на мнозинството), нито пределно щадящата спецификите ѝ (напр. тези на малцинствата) стратегия е вярното за доброто образование решение. Примяването на тези две негови страни или стандарти (норми) не е каприз, а естествена необходимост в условията на активно международно сътрудничество и мобилност.

Справянето както със задачите на международното образователно сътрудничество, така и с предизвикателствата пред межкултурната интеграция вътре в самите общества и техните образователни системи, е нелегка задача. Трудността идва и по линия на факта, че е налице дефицит на практически умения и опит за културно щадящо образование, както и на адекватни на неговата философия и практика нагласи и очаквания. Затова подготовката на учителя като мениджър на межкултурната комуникация в ученическия клас е сред приоритетните сфери на неговата професионална подготовка.

## **6. Субектно и контекстно наситено образование (Разширяване на кръга от включени в образованието субекти и дейности)**

Тази тенденция може да бъде изяснявана поне в няколко насоки. От една страна, става дума за това, че ученето днес се възприема като перманентна човешка потребност, функция и дейност. Ако преди се смяташе, че то е характерната за периода на т.нар. ученическа възраст основна дейност, сега на практика подобни възрастови ограничения трудно могат да бъдат защитени. По най-различни причини и в много специфични ситуации хората от всички възрасти се връщат към ролята на обучавани – било за да разширят професионалната си подготовка, или за да намерят нови приятели, които ги ценят и приемат, или за да компенсират придобити или унаследени дефицити.

От друга страна, ако преди осъществяването на приемствеността в социалния опит и подготовката за трудова реализация бе възложено почти изцяло на образователните институции, където това се правеше целенасочено и системно, но извън практическия контекст, то сега функцията на посредник в този процес поемат и самите практикуващи институции – производствени фирми, търговски обекти, религиозни или национални общности, обслужващи организации, културни институции и медии. Така се зародиха и редица нови професии, с които се асоциира образованието. Учителят или преподавателят отдавна вече не са единствените професионалисти в тази сфера. Днес те все по-активно си партнират с училищните психолози, ресурсните учители и педагогически съветници, с кариерните консултанти и социалните работници, с наставниците или менторите, с методичите, ръководителите на отдели по квалификация и преквалификация, с организаторите на образователни услуги и специалистите по информационни и компютърни технологии в образованието.

Тази тенденция е изключително интересна и все по-широко наблюдаема, но за съжаление слабо изучена. На практика всеки от нас по един или друг начин е включен в подобни образователни дейности на работното място, в медийното или електронно пространство, дори в локалните ни общности. Ето защо тяхното изследване е едно от най-значимите предизвикателства не само пред старата педагогика, която очевидно трябва отново да преосмисля своите приоритети и подходи, но и провокация за останалите научни и практически области, които сега имат шанса да се погрижат и сами за квалификацията и развитието на своите кадри.

## **7. Проактивно (изпреварващо) образование**

Всяка епоха и реалност има своите големи предизвикателства и приоритети. От философско-образователна гледна точка смятам, че понастоящем най-значимата практическа функция на мениджмънта на класа е *проактивната*, разбирана като *единството на мотивационна и практическа готовност* за справяне с предизвикателствата на образователната среда и отношения чрез

адекватна превенция, стимулиране и/или корекция на нейните обективни и субективни фактори и детерминанти.

По традиция в образованието и педагогиката проактивността се оценява като смислова и практическа алтернатива на реактивността, която се разбира като реакцията в отговор на нечие влияние или провокация. Реактивният учител управлява класната стая по-скоро ситуативно, използвайки корективни (интервенционни) техники, докато проактивният му колега фокусира усилията си върху превенцията и подкрепата. Проактивността не пренебрегва, нито изключва реактивната готовност и компетентност на учителя, а се опитва да предотврати или подготви тяхното използване. Проактивният учител е убеден, че най-добрите предпоставки за качествено образование и развитие се създават чрез адекватна превенция на рисковете, деформациите и проблемите, а не чрез тяхното последващо третиране.

За съжаление нашето претоварено с рискове социално време и пространство непрекъснато изненадва образователните институции и специалисти с нови предизвикателства, за които те още нямат изградени нито адекватни оценки, нито работещи стратегии, още по-малко адекватни нагласи. Това обаче не е основание за отказ от проактивната парадигма. Не случайно в редица публикации проактивността се дефинира не толкова като изпреварваща практическа готовност или компетентност, колкото като специфична нагласа или атрибуция за личностно-професионално ангажиране и активно/творческо справяне. Ако реактивността цели възстановяване на контрола/авторитета на учителя над ситуацията в класната стая чрез една или друга форма на поведенчески мениджмънт, то проактивността е тази, която му позволява да менижира класа като комплексна образователна среда, в която дисциплината, поведението и контролът са само предпоставки, а не цел или център на случващото се. Дори в проблемни ситуации проактивният учител не би допуснал подмяна на образователните цели и дейности с предпоставките за тяхното реализиране.

### **8. Управление за устойчиво развитие на образованието**

Качеството на съвременно образование днес до голяма степен зависи от качеството на неговото управление. Изследванията и наблюденията показват, че доброто образование (добрите училища) се отличава с модел на комплексно управление, който е по-скоро стратегически и иновационно ориентиран, отколкото оперативен или водещо администриращ. По този начин се постига една по-дългосрочна и стабилна посока на растеж и развитие. Затова не е изненадващ фактът, че през последните години тематиката заема приоритетно място в провежданите национални научно-практически форуми, сред които преобладават теми като „Управление и иновации в образованието“, „Мениджмънт на иновациите в образованието“, „Образование и устойчиво развитие“ и др.

## **9. Високо технологизирано образование**

През последните 2–3 десетилетия образованието придоби изцяло нов облик до голяма степен именно благодарение използването на редица нови технологични решения както по отношение на основните образователни дейности, така и по отношение на тяхното управление. Това бе естествено провокиран процес под влияние на интензивната технологизация на всички сектори на обществения живот, от които образованието не можеше да си позволи да изостане. Ако то е призвано да подготви младите хора за ролята им на компетентни и творчески специалисти, естествено е да се очаква, че тяхната подготовка включва овладяването и на широко внедрените в практиката ефективни технологични решения. За съжаление редица икономически причини, както и консервативните нагласи и стереотипи, понякога забавят този процес и така лишават системата и нейните звена – училища и класове, от шансове за устойчив напредък. Така или иначе поддържането на високо технологично равнище на работата в учебните заведения и с учебните групи понастоящем е условие за качествено образование. За целта се изискват специални и целенасочени усилия във всички сфери. Не случайно и в концептуален план вече се заговори интензивно за *конективизма* като теория на технологично опосредстваното учене, а така също и за *генеративизма*<sup>8</sup> като необходимата теоретична алтернатива на асоционизма, когнитивизма и дори конструктивизма, наложена от новия всеобхватен социален и широкоинструментален контекст на постмодерното учене.

За запознатите с европейските политики и приоритети в сферата на образованието е лесно да преоткрият взаимовръзката на разгледаните по-горе характеристики и цели на доброто образование с тези на европейското образование такова каквото го познаваме от декларациите, конвенциите, резолюциите, решенията, комуникетата, стратегиите и програмите на органите и институциите на Евросъюза. Те могат без затруднения да бъдат разпознати и в текстовете на документите, в добрите практики, дори в не толкова добрите примери и опити за промяна чрез образование. Затова смисълът на познаването им не е в тяхното буквално и строго репродуциране, нито в строго еднозначното им тълкуване, а по-скоро във вглеждането зад директните послания, в тълкуването на невидимите пластове на едно различно и бесспорно провокативно мислене, което изглежда, че обещава наистина да донесе така желаната и дълго очаквана трайна промяна към по-добро.

### **Какви са актуалните политики, приоритети и програми, чрез които се реализира образованието като социален проект в България?**

Отговорът на този въпрос изисква едно уточнение още от самото начало. Поради силната обвързаност на страната ни като пълноправен член на

---

<sup>8</sup> За конективизма като теория на технологично опосредстваното учене и генеративизмът като необходимата нова теория на ученето през целия живот говори Роберто Карнейро [26, 21–40].

Европейската общност с нейните единни политики, програми и приоритети се налага техният анализ да отчита тази обективна специфика. Това означава, че те ще бъдат разглеждани в тяхното единство и синхронизация на всички равнища – както общоевропейско, така и национално.

Тъй като с настоящото изложение се въвеждат три водещи понятия – политика, програми и приоритети, налага се да дефинираме накратко тяхната употреба като част от специфичния речник на евроръководството.

*Политиката* в случая се разбира като процес на вземане на групови, междууправителствени и наднационални решения, подчиняващи се на единни за всички страни (субекти) принципи. Така например за ЕС и неговите институции и звена в сферата на образованието тези основни принципи са: (1) солидарност, (2) субсидиарност, (3) партньорство, (4) координация, (5) децентрализация и (6) допълняемост.

Опирайки се на *принципа на солидарността* между хората в Съюза и идеята за всеобщ икономически и социален прогрес, страните-членки на ЕС провеждат европейска регионална политика, финансирана от фондовете на ЕС, като по този начин Съюзът оказва влияние и върху планирането на развитието на регионално и местно ниво.

Чрез *принципа на партньорство* действията на Общността допълват и подпомагат националните дейности. Те следва да бъдат резултат от тясно сътрудничество и консултации между Европейската комисия и държавата, като в процеса участват национално определените органи на централно и местно ниво и социално-икономическите партньори.

*Принципът на субсидиарност* гарантира свободата на всяка държава-член на ЕС да провежда своя независима вътрешна политика в сферата на образованието по темите и областите, за които не е необходима или възможна обща европейска политика и стратегия.

Благодарение на *принцип на координация* ЕК и държавата гарантират координиране и недопускане на припокриване на финансиранята от различните фондове и помощта от други финансови инструменти. *Принципът на децентрализация* осигурява делегиране на права по управлението на Структурните фондове и Кохезионния фонд от ЕК на държавата. *Принцип на допълняемост* – средствата от ЕС следва да допълват местните източници на финансиране, чието ниво се определя от държавата.

Водещите институции, разработващи европейските политики в области образование и младежки дейности<sup>9</sup>, са:

✓ ЮНЕСКО (UNESCO – организация на Обединените нации за образование, наука и култура) чрез Бюрото на организацията по въпросите на об-

<sup>9</sup> Обединяваме двете области, тъй като с тях са свързани най-важните политики и практики за социална промяна чрез някаква форма на учене, обучение и образование – както формално, така и неформално и аформално (самостоятелно учене или самообразование).

разованието в Женева (Швейцария) и Институтът на ЮНЕСКО в Хамбург (Германия).

✓ *Съвет на Европа (СЕ)* – чрез своя Съвет за културно сътрудничество (СКС) и неговите четири специализирани комитета по въпросите на училищното образование, висшето образование и научните изследвания, културата и културното наследство.

✓ *Европейски съюз (ЕС)* – чрез Съвета на ЕС по Образование, младеж, култура и спорт, Главната дирекция по образование и култура към ЕК и Европейския парламент, който е единствената пряко избирана институция, която представлява гражданите на Европейския съюз и осъществява законодателната власт на ЕС.

Тук е мястото да отбележим, че приемането на България за пълноправен член на ЕС и свързаният с това интензивен процес на интегрирането ни към всички програми на организацията, по които България е легитимен участник, се отразиха върху работата на останалите организации на национално равнище. С цел да се избегне припокриването на функции се стигна до актуализиране на сътрудничеството помежду им, а това доведе и до закриване или ограничаване на правомощията на техните представителства у нас<sup>10</sup>. Същевременно на настоящия етап сред програмите в интересувашите ни области тези на Евросъюза са най-много и най-активни, тъй като съчетават гъвкаво централизираното и децентрализирано администриране, което ги прави достъпни и приложими за по-голям брой хора и институции. Това обяснява и изключително високия процент на усвояемост на средствата<sup>11</sup>.

Понастоящем *основните европейски политики и документи* по отношение на образованието и работата с младежта засягат следните сфери и теми:

- *Учене/обучение през целия живот* [20; 40];
- *Транснационална мобилност, признаване на дипломи, периоди на обучение, компетенции* [21];
- *Усъвършенстване на европейските системи за образование и обучение* [12; 15; 16];
- *Цели и качество на образованието* [19; 22];
- *Интеркултурен диалог чрез образование и младежки дейности* [6; 7; 10];
- *Промени в областта на висшето образование* [21];
- *Повишаване качеството и привлекателността на професионално образование* [4; 5; 15];
- *Младежки дейности* [7; 11; 14];
- *Нови реалности за разширения Евросъюз (Стратегия „Ново съседство“, 2003).*

<sup>10</sup> От 1.01.2011 г. Съветът на Европа закри своите информационни офиси в отделните страни включително и в България.

<sup>11</sup> Данните сочат, че за 2007 г. усвояемостта на средствата по програма „Младежта в действие“ е 86%, за 2008 г. – 97%, за 2009 г. – 88,8%, а за 2010 г. усвояемостта е 100%.



*Програмите* са оперативни инструменти на политиките, чрез които се реализират нейните тематични приоритети за определен, по-дългосрочен период от време. Така например в дейността на ЕС и неговите специализирани звена по въпросите на образованието сме свидетели на един 5-годишен програмен период (1995–1999) и два програмни цикъла от по 7 години – 2000–2006 г. и 2007–2013 г. Това, което отличава настоящия цикъл и програми от предшестващите ги, е техният интегриран характер. В момента в ход е интегрирана програма под общото название „Учене през целия живот“ (2007–2013), която е продължение на няколко паралелни секторни програми от предишните периоди – Сократ, Леонардо да Винчи, Темпус и др. Чрез нея се интегрират всички актуални политики на ЕС в област Образование. ЮНЕСКО и Съветът на Европа също работят по свои актуални програми, много от които тематично се пресичат с тези на останалите европейски организации, тъй като на практика всички те провеждат сходни политики, макар и в различен гео-политически периметър.

*Приоритетите* на дадена политика или програма пък отразяват техните специфики, формулирани чрез общите, специфични и оперативни цели, от една страна, и приоритетите на проектните дейности, от друга. Първите детерминират избора на водещите дългосрочни програми, а вторите – техните тематични приоритети. Приоритетите засягат както вертикалните (секторни) измерения на приложение на политиките и програмите, така и техните хоризонталните (качествени) параметри. Това е много ясно различимо в структурирането на програма „Учене през целия живот“ на ЕК. Тя обединява 4 секторни (вертикални) програми, покриващи основните образователни степени и форми – средно, висше, продължаващо професионално и образование за възрастни; две хоризонтални програми, които приоритизират теми, стратегии и дейности, гарантиращи качествено изпълнение на принципите и политиките в европейското образование; както и програмата „Моне“, чрез която се популяризират ценностите и постиженията на Евросъюза. Към всяка от програмите се формулират специфични европейски и национални приоритети, между които е налице координация, но същевременно, в духа на принципа за субсидиарност, се дава възможност и за отчитане на специфичните особености на всеки национален контекст. Така например оперативните цели на програмата „Коменски“, определени в член 17.2 от Решението за създаване на програмата, са:

- *подобряване на качеството и увеличаване на обема на мобилността с участието на ученици и преподавателски състав в различните държави членки;*

- *подобряване на качеството и увеличаване на обема на партньорствата между училищата в различните държави членки, така че да включват най-малко 3 милиона ученици в съвместни образователни дейности в периода на Програмата;*

- *насърчаване на изучаването на съвременни чужди езици;*
- *подпомагане на разработването на новаторско, основано на ИКТ, съдържание, услуги, педагогически методи и практики на обучението през целия живот;*
- *засилване на качеството на европейското измерение на обучението за учители;*
- *подпомагане на подобренията в педагогическите методи и управлението на училищата [20].*

От своя страна, като част от програмата „Коменски“, дейностите за създаване на училищни партньорства са подчинени на следните приоритетни теми:

- *някое от осемте ключови умения, определени в Препоръката от 2006 г.;*
- *преодоляване на социално-икономическата неравнопоставеност и намаляване на преждевременното напускане на училище;*
- *развиване и засилване на изобретателността и новаторството;*
- *разширяване на участието в образователните възможности чрез спортни дейности.*

В синхрон с общоевропейските приоритети всяка страна формулира и своите *национални приоритети* за съответната група дейности. Например в Националната стратегия за развитие на продължаващото професионално обучение [15], във връзка с реализирането на стратегическата цел и с оглед перспективите за развитие за периода 2005–2010 г., се определят следните основни приоритети:

- *Усъвършенстване условията за достъп до продължаващо професионално обучение.*
- *Постигане ефективност на взаимодействието между институциите, ангажирани с продължаващото професионално обучение.*
- *Осигуряване на високо качество на продължаващото професионално обучение.*
- *Повишаване на инвестициите в продължаващото професионално обучение.*
- *Научно осигуряване на продължаващото професионално обучение.*

В обобщение, познаването на европейските образователни политики, програми и приоритети е необходимост както за институциите, така и за хората, които са част от случващото се в образователната сфера на съвременна Европа. По-нататък ще отдели внимание на някои актуални политики и техните програмни приоритети и практики, които според мен имат специално значение за връзката между миналото, настоящето и бъдещето на европейското образование като устойчива и широкообхватна социална реалност.

## УЧЕНОТО ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ – ГЛОБАЛНАТА ПАРАДИГМА НА ОБРАЗОВАНИЕТО И ОБУЧЕНИЕТО В ОБЕДИНЕНА ЕВРОПА

Както вече беше отбелязано, образованието, откакто съществува, търси баланса между двете големи причини (нужди) за своето съществуване – от една страна, за да улеснява развитието на индивида и така да подпомага процесите на приемственост между поколенията, а от друга, да подкрепя развитието на човешките групи и общности, без които индивидуалното е на практика невъзможно. Съчетаването на тези два глобални дискурса прави възможно реализирането на двете универсални функции на социалното съжителство – да наследява постиженията до момента и да създава нови, които да наследят бъдещите поколения и общества. Но, разбира се, с времето разбиранията за ефективните и работещи средства по посока на глобалните образователни мисия и цели са се развивали, допълвали, отричали взаимно или видоизменяли. Не по-различна е съдбата и на глобалната образователна парадигма на настоящото съвремие, а именно тази за ученето (обучението)<sup>12</sup> през целия живот.

Ако кажем, че идеята за ученето през целия живот е рожба на пост-модерните времена, ще излъжем и себе си, и другите, защото откакто свят светува под една или друга форма хората са се стремели да оползотворяват целия си потенциал за учене и развитие и то на всички етапи от своя живот. Да не говорим, че първичното космическо или функционално възпитание и образование се е случвало не в специални институции и периоди, а в хода на нормалното човешко и общностно съществуване, при това във всяка автентична битова, социална, работна или ритуална среда. В случая новото е нашето собствено философстване за границите на възможното понастоящем и в обозримо бъдеще, а оттам – и за готовността ни да превъплътим адекватно идеите си в една успешна и устойчива практика. Така че от 70-те години на XX в., когато се актуализира интересът към ученето/образованието през целия живот, до днес сме свидетели на непрекъснати опити за прецезиране на смислите и приложението му.

Когато през 1972 г. излиза докладът на Комисията Форé<sup>13</sup>, неговите оценки и внушения са посрещнати доста противоречиво, а идеите в документа оценени по-скоро като утопия, отколкото като ясна програма за организация и управление на образователните процеси и системи в бъдеще. На практика

---

<sup>12</sup> Използват се и двата термина, единият наложил се под влияние на американските теории от 70-те и 80-те години, а вторият – под влияние на актуалните схващания за образованието и обучението като една вечна индивидуална и социална потребност от актуализиране на знанията, уменията и компетенциите във всички области.

<sup>13</sup> Едгар Форé е бивш премиер на Франция, който през 60-те години на XX в. по ръчка на ЮНЕСКО оглавява специална комисия, чиято мисия е да анализира състоянието на формалните образователни системи в световен мащаб и да изработване на нова парадигма и платформа за тяхното бъдещо развитие както в развитите, така и в развиващите се страни.

Едгар Форс [40] и комисионерите възраздат една стара идея, която в началото на същото столетие развива Базил Якли [78], като я въвежда под буквалното название 'education as a lifelong process' (образованието като пожизнен процес). Според Р. Вълчев съвременните устои на концепцията се доближават до тезите на Р. Х. Дейв [32], че

*образованието не може да бъде лимитирано до официалните образователни институции (тоест има флексибилност при избора на диференцираните форми на обучение), тъй като те повече нямат монопол върху образованието. Факторите, които са от съществено значение за обучението са семейството, обществото и самият живот. То също така е флагман на демократизирането на образованието, на универсалистките, а не на елитистките принципи, за достъпност на образованието за всички, от всички възрасти. Сигнификантна е и спецификата му като иновативно начало, което далеч надхвърля необходимостта от елементарна адаптираност към различни промени, а се придава значение на новаторството на индивида и обществото, като крайната му цел е образованието не само да бъде антидот на традиционното образование, а да подобри качеството на живота [3, 276–284].*

Привлекателността на lifelong перспективата е толкова завладяваща и обещаваща, че постепенно тя е приложена към почти всичко свързано с образованието или сходно на него. Така освен за „учене през целия живот“ вече се говори и за „обучение през целия живот“. Това естествено налага и тяхното понятийно разграничаване. Така например Р. Вълчев цитира дефиницията за „обучение през целия живот“ на Химстра, според когото това е „процес на обучение, който продължава през целия живот на човека, зависещ от индивидуалните нужди, интереси и умения за учене“, като я допълва със схващането на Дж. Дюи за образованието като „участие на личността в социалното съзнание на човечеството“, т.е. като един много широк и дълбочинен жалон за хората“ [пак там, с. 278]. Като цяло може да се обобщи, че втората половина на миналото столетие е наситена с иновационни идеи и постулати, принадлежащи на различни школи и мислители, които обаче носят в генезиса си идеята за устойчивостта във времето и пространството на ученето като вътрешна и външна съзнателна интенция. Така се появяват терминологични съчетания като „продължаващо“ или „непрекъснато образование“ (continuing education), „периодично повтарящо се образование“ („recurrent education“, ОИСП), „перманентно образование“ (permanent education) и пр. В едни случаи акцентът е върху социално-икономическите измерения на ученето, обучението и образованието, а в други – върху техния ценностен смисъл и развиваща функция. За едни то цели „развитие на човешките ресурси“, а за други – „лично лично израстване“. В крайна сметка въпреки тези концептуални различия и акценти идеята за ученето и образованието през целия живот е оценена като безспорно трансформативна и еманципираща не само за съвременните училища, но и за обществата. Вероятно това дава основание на Чарлс Хъмил [46] да я определи като „Копернианска революция в образованието“.

Официално приетата от световните и европейските международни организации настояща дефиниция интегрира няколко основни елемента на идеята:

(1) „Вярата в идеята за доживотния човешки потенциал и възможности за неговата реализация;

(2) Усилията за се подпомогне усъвършенстването на уменията, познанията и нагласите необходими ни за успешно живеене;

(3) Признанието, че ученето се случва по много начини и на много места, включително формалните образователни институции и неформалните среди като работното място, военната служба, гражданското участие и самостоятелната самоиниципирана дейност;

(4) Нуждата да се осигурят интегрирани подкрепящи системи адаптирани към индивидуалните различия, които да окуражават и улесняват индивидите да постигат майсторство и самоуправление. Обществото следва да предложи на учащите се системи основаващи се на гъвкавост и разнообразие.“<sup>14</sup>

Понастоящем и трите най-мощни международни организации, занимаващи се с въпросите на образованието, а именно **ЮНЕСКО**, представено в Европа чрез своето Бюро за образование в Женева (Швейцария) и Института по образованието в Хамбург (Германия), **Съветът на Европа** и неговите специализирани звена, а така също и **Европейският съюз** чрез своята Комисия и отраслови дирекции, споделят *ученето/обучението* през целия живот като единна платформа за своите политики, приоритети и добри практики [76]. В съзвучие с тях се развиват и националните образователни политики и реформи на европейските държави, членуващи в тях. Ако трябва да бъдат изтъкнати някои специфични особености в работата на всяка от тези мощни международни организации, то вероятно най-напред трябва да се отбележи разликата във валидността (юридическата сила) и модела на създаване и приложение на техните политики и инициативи. **ЮНЕСКО** има значим принос към посоките и темповете на развитие на образователните политики на Европа. Организацията има богат международен опит и сериозен ресурс от специалисти и инструменти, чрез които да изпълнява авангардна роля в процесите на оценяване на реалностите и моделиране на новите приоритети. В работата на *Съвета на Европа* това е ясно разграничимо чрез двата основни типа документи, които организацията използва – а именно, *конвенции*, които имат задължителен характер, и *препоръки*, които съдържат пожелателни предложения и добри практики. В този план процесите в *Европейския съюз* се отличават с едно нарастващо движение от междуправителствени решения с препоръчителен (желателен) характер на принципа на субсидиарността, към постепенно навлизане на политики и практики на основата на общите договорености и ангажименти валидни за всички страни-членки. Сериозно предим-

<sup>14</sup> <http://www.answers.com/topic/lifelong-learning#ixzz1KWM2gd5P>

ство на модела на работа в Евросъюза е ясното обвързване между политиките и техните етапни приоритети и съответни инструменти. Например през 1995 г. стартира първата поредица от дългосрочни програми. Сред тях програма *Сократ* бе най-мощната, тъй като обединяваше 8 области на действие чрез своите подпрограми „Коменски“ (училищно образование), „Еразъм“ (висше образование, документ 3), „Грундвиг“ (обучение за възрастни и други образователни пътеки), „Минерва“ (дистанционно обучение, ИКТ в образованието), както и три области на действие, свързани с новаторски експериментални програми „Наблюдение и иновация — образователни системи и политики“, „Общи дейности с други програми на Общността“ и „Съпътстващи мерки“. В края на периода на Програмата нейната ефективност е оценена много високо. Това дава основание за стартиране на нов програмен цикъл от 7 години (2000–2007). След 2007 г. голяма част от дейностите бяха интегрирани в новата Програма за Учене през целия живот. Другата програма, стартирала през 1994 г., е *Леонардо да Винчи* (Leonardo Da Vinci). Тя насърчава европейското измерение на професионалното обучение, като подкрепя проекти на наднационално ниво за мобилност, посредничество и обмен, пребиваване с учебна цел, пилотни проекти, транснационални мрежи, езикови и културни познания, както и разпространяване на „добри практики“. Програмата *Темпус* (TEMPUS – Trans-European Mobility Scheme for University Studies) е приета след падането на Берлинската стена през май 1990 г. Нейн предмет е трансевропейското сътрудничество между висшите учебни заведения от ЕС и партньорските страни от Източна Европа, Западните Балкани, Близкия и Средния изток, Северна Африка и Централна Азия. Програмата насърчава проекти за сътрудничество при разработката и модернизиранието на учебните програми на висшите училища, обучението на учители и управлението на университетите, както и структурни реформи в университетския сектор. Особено внимание се отделя на мобилността на академичния и административния персонал. Програмата приключва през 2006 г. През м. юли 2003 г. стартира програмата *Еразъм Мундус* (Erasmus Mundus). С нея се цели да даде тласък на сътрудничеството с трети страни в областта на висшето образование. Тя насърчава създаването на европейски магистърски специалности, предлагани най-малко от три висши учебни заведения в три различни държави-членки и даващи възможност за завършване на две или повече общопризнати специалности, както и за едновременното им завършване. Насърчават се също така и партньорствата между висши училища от ЕС и трети страни. Програмата продължава от 2004 до 2008 г. През първите три академични години (2004–2006) в нея участваха над 2300 студенти. В момента в Европейския парламент и в Съвета се обсъжда предложение на Комисията за удължаване на програмата за периода от 2009 до 2013 г.

С Решение 2493/95/ЕО 1996 беше обявена за *Европейска година на обучението през целия живот*. Поради успеха на тази инициатива през юни

2003 г. Съветът прие решение за обучение през целия живот, за да мотивира гражданите да приемат предизвикателствата на информационното общество и да усъвършенстват знанията и уменията си във всеки период от своя живот. Оттогава *обучението през целия живот* се превръща в ръководен принцип за бъдещото развитие на образователната политика. Целта е да се даде възможност за равен и свободен достъп на хората от всички възрастови групи до висококачествено обучение и да се премахнат бариерите между различните форми на обучение. Важна крачка в този процес е представянето на новата *„Интегрирана програма за действие в областта на обучението през целия живот“*, чиято цел е да осигури финансова подкрепа за европейския образователен сектор през периода 2007–2013 г. (решение от 15 ноември 2006 г.). Програмата включва четири подпрограми, повечето от които бяха част от програмата *Сократ: Коменски* (училищно образование), *Еразъм* (висше образование), *Леонардо да Винчи* (професионално обучение) и *Грундвиг* (обучение за възрастни). Към нея спадат още една хоризонтална програма с четири дейности от първостепенно значение (сътрудничество в сферата на образователната политика, насърчаване на изучаването на чужди езици, електронното обучение (e-learning), както и разпространение на „добри практики“). Друг елемент е програмата *Жан Моне* за подпомагане на дейността на ЕС във връзка с интеграцията и на действащите в тази област институции и сдружения. *Сътрудничеството с трети страни* е друга сфера на европейски образователни програми. Особено внимание представляват възможностите за контакти в областта на образованието и професионалното обучение. Към тази група принадлежат програми като САЩ–ЕС, Канада–ЕС, ALFA и ALYAN (за страните от Латинска Америка), ASIA Link (за редица азиатски страни), както и пилотни програми с Австралия и Япония.

Като цяло зад идеята и стратегическите политики и приоритети за учене и образование през целия живот стои убедеността, че *между образование и социално благоденствие съществува пряка положителна зависимост*. Ето защо съвременните демокрации, за които **стандарта на живеене и личностното благополучие на всеки са основни социални ценности**, търсят все по-активно възможности да използват социално развиващия потенциал на образованието за тези свои цели.

Въпреки изключителната си популярност и резултативност парадигмата за учене/обучение през целия живот и нейните регионални и национални практики, обаче, трудностите и предизвикателствата не свършват. Такова е внушението и на повечето текущи оценъчни доклади, комюникета и препоръки. Това превръща системата и дейностите по текущото управление, оценяване и актуализиране на политиките и практиките в значим постоянен приоритет за европейските институции и техните национални партньори.

## РАБОТАТА С МЛАДЕЖТА КАТО СФЕРА НА СЪВМЕСТНИ ПОЛИТИКИ И ПРОГРАМИ ЗА НЕФОРМАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРОПА

Работата с младите хора е сериозен тест за пост-модерните общества и общности. Причините са обясними не просто с процеса на естествената, но винаги трудна смяна на поколенията, но и с факта, че технологично пренаситеното ни ежедневие и тотално освободената ни от задръжки и пречки социална комуникация и етика трансформират до неузнаваемост днешното младо поколение. Някои наричат тези процеси „пост-субкултурни“ [67, 3–4], защото случващото се вече не намира обяснение дори с познатите ни теории за младежките субкултури от миналото столетие, които ги описваха като нетипични, алтернативни групови модели на комуникация и себеизразяване, различаващи се от по-широкия културен контекст, към който те естествено принадлежат. Дигиталната ера и нейните среди, до които младежите днес имат широк достъп, преобърнаха представите ни за социален живот и комуникация, за интимен свят и личностно пространство, за социални статуси и стандарти. Същевременно за една не малка част от младите жени и мъже на континента този нов и различен свят е достъпен само виртуално, но е реално далеч от ежедневието им. Това подхранва техните разочарования, неудовлетвореност, стремеж към бърз и рязък скок към онзи референтен свят и живот, който познават единствено от и чрез живота на другите. Тези и редица други по-общи и по-частни причини дават основание за редица политики и практики в рамките на евроинтеграционните процеси, които целят предоставянето на надеждна подкрепа на младите хора в трудните периоди на тяхното постепенно адаптиране към социалния живот, гражданското общество и света на труда и професиите. Сред тях образованието във всичките му форми и степени заема водещо място. Според оценката на Съвета и на представителите на правителствата на държавите-членки, заседаващи в рамките на Съвета [6], европейското сътрудничество в областта на политиката за младежта *споделя отговорността за решаване на въпроса за качеството на живота на младите хора в Европа* с помощта на конкретни инструменти на младежката политика, но и чрез по-ефикасно включване на младежкото измерение и по-добра многосекторна координация с останалите политики на общността. Специфичните му цели, според документа, са:

- *„да се повиши социалното включване на младите хора и да се улесни преходът им към самостоятелност, като по този начин се отговори на демографските предизвикателства;*
- *да се подобрят условията на живот в мултикултурните общества, като се поощрят уменията на младите хора за междукултурно общуване;*
- *да се насърчи спазването на правата на човека и на ценности като толерантност, взаимно уважение, многообразие, равенство и солидарност, а така също и да се поощри борбата срещу всички форми на дискриминация;*



- да се повиши благосъстоянието на младите хора, което включва предоставяне на възможност да водят здравословен живот;

- да се осигури подкрепа на младите хора чрез по-добро съчетаване на служебния, семейния и личния живот, за да им се даде възможност, при желание от тяхна страна, да създадат семейство и едновременно с това да участват пълноценно в програми за професионално обучение и образование, или да започнат работа;

- да се подобрят социално-икономическите условия, в които живеят младите хора в изостанали градски и селски райони“ [6].

През 2007 г. на своя форум в Рим, организиран от ЕК на ЕС по повод 50-ата годишнина от подписване на Договорите от Рим<sup>15</sup>, младите хора на Европа обобщават своите приоритети в общ документ, известен като Младежката декларация от Рим [11]. Набелязаните основни сфери обхващат редица теми, свързани с възможностите за адекватно и навременно образование в рамките на малка и голяма Европа. Очакванията им са свързани с промени, които:

- да подобрят достъпа до образование,

- да се и развият нови форми на неформалното образование, а така също и възможностите за признаване на придобитите чрез него компетенции;

- да се създадат допълнителни възможности за включване на европейската история в официалните национални учебни програми, в това число обучение по човешките права, интер-културно обучение и активно гражданско участие;

- да се работи за популяризиране на програмите за развитие, в които младите хора могат да играят съществена роля в програми, свързани с теми като: устойчиво развитие, насърчаване на човешките права, достъп до основното здравеопазване и честна търговия с цел да се изкорени бедността;

- да се включат младите хора в процесите на изработване на политики и практики, свързани с нови измерения на социалния и икономически модел на Европа, като по този начин стане възможно по-адекватното отчитане на техните нужди и оползотворяването на техния потенциал;

- да се създадат по-лесни процедури за по-свободно движение на младите хора в рамките на европейската общност с цел обучение, практика или професионална реализация;

---

<sup>15</sup> Договорите от Рим са два договора на Европейския съюз, подписани на 25 март 1957 г. в Рим. И двата договора са подписани от Шестте държави: Белгия, Франция, Италия, Люксембург, Холандия и Западна Германия. С първия договор се създава Европейската икономическа общност (ЕИО), а с втория – Европейска общност за атомна енергия (Евратом). Договорите предвиждат създаването на общ пазар и постепенно сближаване на стопанската политика на държавите-членки (ЕИО), изграждането на мощна ядрена промишленост и насърчаването на процеса за мирно използване на атомната енергия (Евратом). Наред с учредителните Договори от Рим е сключена конвенция относно общите за трите общности Европейски съд и Европейски парламент (по [www.bg.wikipedia.org](http://www.bg.wikipedia.org)).

- *да се разширяват териториите за гражданско участие и отговорност на младите хора, които могат да бъдат постигнати както чрез законодателни инициативи касаещи възрастта за гласуване, правилата за изборност и др., така и чрез активното им включване в граждански инициативи и дейности [пак там].*

Приетата у нас през април 2011 г. Национална стратегия за младежта 2010–2020 г. определя няколко стратегически цели:

- *С цел насърчаване на икономическата активност и кариерното развитие на младите хора да се създаде благоприятна, насърчаваща и подкрепяща среда за качествена професионална реализация на младите хора в България чрез разкриване на нови работни места и развитие на пазара на труда, стимулиращи включването и кариерното развитие на младите хора; насърчаване на икономическата активност на младите хора; активно включване на младите хора в изграждането на пазарна икономика; успешно съвместяване на професионалния и личния живот на младите хора.*

- *С цел подобряване на достъпа до информация и качествени услуги да се улесни достъпът до качествени услуги за специална подкрепа на пълноценното личностно и обществено развитие на младите хора в съответствие с потребностите и интересите им чрез формиране на информационна политика, насочена към младите хора; осигуряване на достъп до услуги за развитие, основани на младежката работа, индивидуалния подход и оценка на конкретните потребности и особености на младежката възраст; стимулиране на неформалното учене сред младите хора; развитие на таланта, творческите умения и културното изразяване на младите хора.*

- *С цел насърчаване на здравословния начин на живот да се осигури превенцията на факторите, създаващи риск за здравето на младите хора; насърчаване на физическата активност и спорта сред младите хора.*

- *С цел превенция на социалното изключване на млади хора в неравностойно положение да се осигури превенция на социалното изключване на младежи в неравностойно положение – младежи в специализирани институции; младежи с увреждания; младежи, напускащи специализирани институции; младежи, страдащи от различни зависимости; бивши затворници и други групи младежи в риск чрез интегриране на младежката политика с мерките за закрила на децата; осигуряване на социални услуги за младите хора в неравностойно положение; ограничаване на предаването на социалното изключване между поколенията.*

- *С цел развитие на младежко доброволчество да съдейства за неговото превръщане в движеща сила за личностно развитие, мобилност, учене, конкурентоспособност, социално сближаване, солидарност между поколенията и формиране на гражданско самосъзнание за младите хора, чрез създаване на повече доброволчески възможности за младите хора, особено за трансгранична мобилност чрез по-пълно използване на средствата от про-*

грамата на ЕК „Младежта в действие“; гарантиране правата на младите доброволци; популяризиране на доброволчеството.

- С цел повишаване на гражданската активност да се осигурят възможности за пълноценно участие на младите хора в гражданския живот и за приобщаването им към основните демократични ценности и стандарти чрез насърчаване на самоорганизирането на младите хора; насърчаване на гражданското образование и обучение; осигуряване на ефективно представителство на интересите на младите хора във формирането, изпълнението и оценката на секторните политики на национално, регионално, областно и общинско ниво.

- С цел развитие на младите хора в малките населени места и селските райони да се създаде привлекателна среда за развитие на младите хора в малките населени места и селските райони чрез осигуряване на ефективен достъп до образование, обучение, информация и на младите хора в малките населени места и селските райони; мобилизиране на участието на младите хора в управлението на местното развитие; повишаване на икономическата активност и създаване на възможности за професионална реализация на младите хора в малките населени места и селските райони.

- С цел развитие на межкултурния и международния диалог да се създаде благоприятна и насърчаваща среда за българските младежи да участват пълноценно в межкултурното и международното младежко общуване чрез насърчаване на междуетническото и межкултурното опознаване, толерантност и диалог; стимулиране и подпомагане на участието на българските младежи в международни и европейски младежки движения.

- С цел повишаване на ролята на младите хора в превенцията на престъпността да се стимулира активното участие на младите хора в превенцията на престъпността, особено в превенция на правонарушенията, извършени от млади хора чрез ангажиране на местната власт, младежките организации и медиите в превенцията на правонарушенията, извършвани от младежи; изграждане на доверие между младите хора и правоохранителните органи; развитие на култура на пътна безопасност сред младите хора; организиране на програми за пътна безопасност в училищата; организиране на програми за пътна безопасност в средищата за младежко общуване [13].

Както по отношение на образованието, така и при младежките програми се наблюдават няколко цикъла – Европейска доброволческа служба (стартирала през 1996 г.), програмата на ЕСAD<sup>16</sup> „Младежта на Европа – Програма за превенция на употребата на наркотици“ (2006–2010), програма „Младеж“ на ЕС (2000–2006) и нейното продължение – програма „Младежта в действие“ (2007–2013). Програма „Младежта в действие“ е с период на осъществяване 2007–2013 г. и осигурява възможности за младите хора за натрупване на зна-

---

<sup>16</sup> European Cities Against Drugs.

ния и умения чрез неформално образование, като се следват приоритетите, заложи от Европейската комисия. Тя е структурирана в пет основни групи дейности: „Младежта на Европа“, „Европейска доброволческа служба“, „Младежта на света“, „Младежки работници и поддържащи дейности“ и „Подкрепа за европейско сътрудничество в младежката сфера“.

Както се вижда, между политиките и приоритети в образованието, от една страна, и младежката сфера, от друга, съществуват много допирни точки. Това улеснява изключително много координацията помежду им и се отразява благоприятно върху техните резултати. Същевременно то предполага и добро познаване на валидните политики, приоритети и практики. Запознаването с предложената колекция от документи в основните тематични сфери на европейско партньорство и интеграция може да бъде едно добро начало за навлизане в интересните и предизвикателни в етичен и социален план търсения и дискусии на национално и наднационално равнище.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Много от радикалните социални промени, на които сме свидетели днес, са станали възможни, защото десетилетия по-рано тяхното идване вече е било прогнозирано и проектирано. Чрез своите по-големи и по-малки социални проекти човечеството и общностите освен че апробират собствената си обществена зрялост и способност за справяне, начертават посоките, определят темповете и очакваните ефекти от социалната динамика. Както става ясно, в нея мястото на образованието като комплексен инструмент за паралелно индивидуално и общностно развитие и подкрепа е специално по много причини. То инвестира в собственото съзряване и израстване на хората и групите, като по този начин им помага да формират комплексен социален капацитет за справяне. Образованието същевременно стимулира най-естествения за човека начин на социална адаптация и развитие, а именно чрез механизмите на различните варианти и стилове на естествено и ръководено (подпомагано) учене. То дава простор на всеки индивидуален природен потенциал, с който идваме на този свят, като същевременно от векове играе ролята на мощен „мотор“ на социалния успех, тъй като влия силно върху нашия стандарт на живеене и социален статус. Не на последно място образованието моделира и нашите ценности и морални представи, които правят възможни уникални човешки опити като любовта, щастиято, емпатията, сътрудничеството, взаимопомощта.

Ето защо за всяко проектно ориентирано общество, което не само мечтае, но и умее да реализира мечтите си, образованието ще бъде устойчив социален проект, чиито конкретни параметри и ефикасност заслужават да бъдат опознавани и изследвани на всеки етап и във всеки контекст. С представянето му в настоящото изследване въпросите около същността и актуалните му измерения не свършват. Напротив, все още на дневен ред са много аспекти на

неговата социална универсалност и ефективност, което е достоен предмет за едно бъдещо надграждащо изследване.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бакалов Г., Т. Коев. Християнски справочник. С., 2001.
2. Бъртън С., Н. Майкъл. Разработване и управление на проекти. С., 1996.
3. Вълчев, Р. Обучението през целия живот и университетът: нестандартен поглед. – *Trakia Journal of Sciences*, Vol. 7, Suppl. 2, pp. 276–284, 2009.
4. ДЕКЛАРАЦИЯ за засилено европейско сътрудничество в областта на професионалното образование и обучение
5. ДЕКЛАРАЦИЯ на Европейските министри на професионалното образование и обучение и на Европейската Комисия, свикана на 29 и 30 ноември 2002 г. в Копенхаген, за засилено европейско сътрудничество в областта на професионално образование и обучение.  
„Копенхагенска декларация“ – [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/copenhagen-declaration-oth-blg-t02.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/copenhagen-declaration-oth-blg-t02.pdf) – 1.01.2012.
6. ЗАКЛЮЧЕНИЯ относно перспективите за развитие на европейското сътрудничество в областта на политиката за младежта (22.12.2007). – <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:314:0024:0026:BG:PDF> – 1.01.2012.
7. ЗАКЛЮЧИТЕЛНО оценяване на програмата за действие на Общността „Младеж“ (2000–2006 г.) и на програмата за действие на Общността за насърчване на организациите, които работят активно на европейско равнище в областта на младежта (2004–2006 г.). – <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0398:FIN:BG:PDF> – 1.01.2012.
8. Иванов, Ив. Стиллове на учене. – <http://ivanpivanov.awardspace.com/admun/js/spaw2/uploads/files/stilove%20uchene.pdf>
9. Колева, С. Социологията като проект. 2005.
10. МЕМОРАНДУМ ЗА НЕПРЕКЪСНАТОТО ОБРАЗОВАНИЕ, Европейска комисия по образованието, 2000. – [www.flgr.bg/filesystem/dlct/1449](http://www.flgr.bg/filesystem/dlct/1449)
11. МЛАДЕЖКАТА ДЕКЛАРАЦИЯ от Рим (Рим, форум, организиран от ЕК на ЕС, 25.03.2007). – [http://ec.europa.eu/bulgaria/press\\_corner/press\\_releases/youthrome\\_bg.htm](http://ec.europa.eu/bulgaria/press_corner/press_releases/youthrome_bg.htm)
12. НАЦИОНАЛЕН ПЛАН за развитие на Република България 2007–2013 г. (изработен от: Агенция за икономически анализи и прогнози, 2005). – [www.eufunds.bg/document/89](http://www.eufunds.bg/document/89)
13. НАЦИОНАЛНА СТРАТЕГИЧЕСКА РЕФЕРЕНТНА РАМКА. Програмен период 2007–2013 г. (одобрена от ЕС на 18.04.2007 г.). – [www.eufunds.bg/document/73](http://www.eufunds.bg/document/73)
14. НАЦИОНАЛНА СТРАТЕГИЯ за младежта 2010 – 2020 г. – [http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left\\_menu/documents/strategies/strategy\\_youth\\_2010-2020.pdf](http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/strategy_youth_2010-2020.pdf)
15. НАЦИОНАЛНА СТРАТЕГИЯ за продължаващото професионално обучение за периода 2005–2010 г. – [www.az.government.bg/Legislation/StrategyCVT.pdf](http://www.az.government.bg/Legislation/StrategyCVT.pdf)
16. НАЦИОНАЛНА СТРАТЕГИЯ за учене през целия живот (УЦЖ) за периода 2008–2013 година (одобрена от МС, 2008). – [http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left\\_menu/documents/strategies/LLL\\_strategy\\_01-10-2008.pdf](http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/LLL_strategy_01-10-2008.pdf)

17. Николаева, С. Проектът в образованието: актуални измерения на целите, дейностите и резултатите. – Годишник на СУ, книга Педагогика, том 104, 2011.
18. Николаева, С. Социалното развитие като образователен проект. – В: Социална работа. С., 2010.
19. ПРОГРАМА „ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ 2020“. Принос на Р. България към съвместния доклад на европейската комисия и съвета 2006 г. – [http://www.nacid.bg/sector08.edu\\_training\\_Lisbon\\_str\\_BG.pdf](http://www.nacid.bg/sector08.edu_training_Lisbon_str_BG.pdf)
20. ПРОГРАМА „Учене през целия живот“ (2007– 2013). – [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm)
21. РЕАЛИЗИРАНЕ на европейското пространство за висше образование (комюнике), 2003. – [http://mail.nacid.bg/newdesign/bg\\_eu/att\\_files/evr\\_univ\\_prostr-komunike\\_berlin\\_BG.pdf](http://mail.nacid.bg/newdesign/bg_eu/att_files/evr_univ_prostr-komunike_berlin_BG.pdf)
22. РЕЗОЛЮЦИЯ относно образованието и обучението като основен двигател на Лисабонската стратегия, 2007. – <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0001:0002:BG:PDF>
23. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
24. Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. – *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 369–398.
25. Branom M. E. *The Project Method in Education*. 1919, p. 4.
26. Carneyro R. *Discovering the Treasure of Learning*. In: *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*, UNESCO Institute for Lifelong learning, p. 2011, 21–40.
27. Chafee, R. (1977). *The Teaching Of Architecture At The Ecole Des Beaux-Arts*. In A. Drexler (Ed.), *The architecture of the Ecole des Beaux-Arts* (pp. 61-110). New York: Museum of Modern Art.
28. Chard S., *The Project Approach* (Canada, University of Alberta), Reggio Emilia, Italy; L.Kranz, Columbian University и др.
29. Chard, S. C. (1998). *The Project Approach: Making curriculum Come Alive*. NY: Scholastic.
30. Chard, S. C. (1998). *The Project Approach: Managing Successful Projects*. NY: Scholastic.
31. Cremin, L. A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876–1957*. New York: Knopf.
32. Dave, R. H. (ed.). (1976). *Foundations of Lifelong Education*.
33. Dewey, J. (1916). *Democracy and education. The middle works of John Dewey* (Vol. 9). Carbondale: Southern Illinois University Press.
34. Dewey, J. (1938). *Experience and education. The later works of John Dewey* (Vol. 13). Carbondale: Southern Illinois University Press, 1–62.
35. Drucker P. *Knowledge-Worker Productivity: The Biggest Challenge*, in: *Introduction to Organization and Management*, compiled by G. McHugh, Trinity College Dublin, Pearson Custom Publishing, p.303.)
36. Drucker, P. (1992). *Managing for the Future*.
37. Drucker, P. (1993). *Post-Capitalist Society*.
38. Drucker, P. (1954). *The Practice of Management*.
39. Drucker, P. (2001). “The New Workforce.” – *The Economist*, November 3: 8–11.
40. Faure, E. et al. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
41. Fleming D.S. (2000). *A Teacher’s Guide to Project-based Learning*, AEL, Inc.

42. Frey, K. (1996). *Die Projektmethode*. Weinheim: Beltz.
43. Ham, C. H. (1886). *Manual training: The solution of social and industrial problems*. New York: Harper.
44. Helm, J. H., Beneke, S., & Steinheimer, K. (1998). *Windows on Learning: Documenting Young Children's Work*. Early Childhood Education Series. Teachers' College Press.
45. Holm M. Project-Based Instruction: A Review of the Literature on Effectiveness in Prekindergarten through 12th Grade Classrooms, *InSight: Rivier Academic Journal*, Volume 7, Number 2, Fall 2011 Published By Rivier College. –  
<http://www.rivier.edu/journal/ROAJ-Fall-2011/J575-Project-Based-Instruction-Holm.pdf>
46. Hummel, Ch. (1977). *Education Today for the World of Tomorrow*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
47. Jacobs, G. and N. Asokan. "Towards a Comprehensive Theory of Social Development". In: *Human Choice, World Academy of Art & Science*, USA, 1999, p. 152.
48. Jane, H. (1994). *Teaching Through Projects*. Open & Distance Learning.
49. Kapp, Al. (1833). *Platon's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik*. Minden und Leipzig: Verlag Ferdinand Eymann.
50. Katz, L. G., & Chard, S. C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood: Ablex.
51. Katz, L. G. & Chard, S. C. (1989). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Ablex.
52. Katz, L. G. & Chard, S. C. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach, Second Edition*. Stamford, CT: Ablex. link to: <http://www.projectapproach.org/store>
53. Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19, 319–335.
54. Kilpatrick, W. H. (1925). *Foundations of method: Informal talks on teaching*. New York: Macmillan.
55. Kilpatrick, W. H. (1927). School method from the project point of view. In M. B. Hillegas (Ed.) *The Classroom Teacher* (pp. 203–240). Chicago: Teacher Inc.
56. Kilpatrick, W. H. *Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Introductory Statement: Definition of Terms*, 1921.
57. King M .L. *Project-based Learning: A Contextual Approach to Meeting Academic Standards, Cross-Cutting Competencies and Promotion and Graduation Requirements*. – Jr. Day, 2000, p.4–5.
58. Knoll, M. (1989). Transatlantic influences: The project method in Germany. In C. Kridel. (Ed.) *Curriculum history: Conference presentations from the society for the study of curriculum history* (pp. 214–220). Lanham: University of America Press.
59. Knoll, M. (1991a). Europa-nicht Amerika: Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik, 1702–1875. – *Pädagogische Rundschau*, 45, 41–58.
60. Knoll, M. (1997). Projektmethode und fächerübergreifender Unterricht: Eine historisch-systematische Betrachtung. über Fachgrenzen hinaus: Chancen und Schwierigkeiten fächerübergreifenden Lernens in Schule und Unterricht. Ed. L. Duncker & W. Popp. Heinsberg: Agentur Dieck.
61. Knowles, M. S. (1968). Andragogy, not pedagogy. – *Adult Leadership*, 16(10) 350–352, 386.,
62. Knowles, M. SH. (1998). *The Adult Learner*. Fifth Edition. Gulf Professional Publishing, Houston.
63. Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Wilton, Connecticut: Association Press. ISBN 0695814729. LCCN 80-14344, 1980.
64. Kolb, D. A. & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In: C. Cooper (ed.). *Theories of Group Process*, London: John Wiley.

65. Kraft, N. Criteria for Authentic Project-Based Learning, RMC Research Corporation Denver, Colorado
66. Magnor, M. (1976). Die Projektmethode: Ein ergebnis der philosophischen und erziehungstheoretischen ansätze John Deweys und William Heard Kilpatricks (Doctoral dissertation, University of Osnabrück).
67. McKay, G. A. & Goddard, M. N. (2009). 'Introduction: (Post-)subculture theory, and practice in East-Central Europe '. In: *Subcultures and New Religious Movements in Russia and East-Central Europe*, Peter Lang, Oxford, pp. 3–14.
68. Medel-Aconuevo, C., Ohsako T., Mauch W. Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century. UNESCO Institute for Education, 2001, p.7–8.
69. Nikolaeva, S. (2006). Application of Project-based Teaching and Learning in Civic Education. In: Javier Calvo de Mora (editor) (2006), *Towards Inclusion of Citizenship Culture in Teacher Education Programmes*. Charles University Press, 224 pages. ISBN 80-7290-236-9 Paperback edition, A 5.
70. Nikolaeva S., Al. RANEV (2008). Teachers, classroom management and Innovations for sustainable development. In: *Sharing Responsibilities and Networking Through the School Process (SRNSP)*, Seville.
71. Nikolaeva, S. The Comenius School Project: Reflections on its Goals, Activities and Products, paper at the 4th International Conference for Theory and Practice in Education: Society and Education, Budapest, June, 2011. P.T.S.E. – <http://www.freeweb.hu/eduscience/index0.html>
72. Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Oxford University Press
73. Schnellert, E. *Project Based Learning*, ed. John W. Thomas, Buck Institute of Education. – <http://www.lacnyc.org/resources/IT/pbl.htm>
74. Smith, B., Dodds, B. *Developing managers through project-based learning*, 1997, 265 pages.
75. Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. Online. Retrieved June 24, 2011. – [http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL\\_Research.pdf](http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf)
76. Tinio, V. L. (ed.) *Revisiting Lifelong Learning for 21<sup>st</sup> Century*, UNESCO Institute for Education, 2001. – <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/revisitingLLL.pdf>.
77. Torres, R. M. Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning. In: *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*, UNESCO Institute for Lifelong learning, 2011, p. 40–51.
78. Yaxlee, B. *An Educated Nation*. Oxford. University Press, London, 1921, p. 25.

*Постътила март 2012 г.*



ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА  
Книга Социални дейности  
Том 105

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"  
FACULTE DE PEDAGOGIE  
Livre Activites sociales  
Tome 105

---

## СОЦИАЛНОПЕДАГОГИЧЕСКИ ПРОЕКЦИИ НА НЕТИКЕТА ПРИ ЮНОШИТЕ И ОБЩАТА СКАЛА ЗА ИЗМЕРВАНЕТО МУ

ВЛАДИСЛАВ ГОСПОДИНОВ

*Vladislav Gospodinov. SOCIAL-PEDAGOGICAL PROJECTIONS OF NETIQUETTE  
AT JUVENILES AND THE GENERAL SCALE OF ITS MEASUREMENT*

In the study are examined some social-pedagogical projections of the stay of human and more concrete of the juvenile in the virtual space and the regulations for good behaviour in internet, the so-called netiquette.

Except for the theoretical underlining and analysis of the phenomenon the author's instrumentation is presented and proved (General scale of netiquette).

The study is carried out with juveniles (student in capital schools and students, educated in the professional trend of Pedagogy in the Sofia University "St. Kliment Ohridski" and with teachers as an initial point of comparative analysis.

*Целият мой живот е едно дълго възпитание.  
Хелвещий*

### УВОД

**Компютърната и като цяло дигиталната революция в технологиите** през последните две-три десетилетия до голяма степен се превърна в основен фактор за динамизиране и дори тотално **ускоряване на процесите на глобализация**, наченати още преди хиляди години със срещите и взаимното опознаване на една група от хора с „различното“, с „не/познатото“ от и за тях при другия, другото. Преминали са през епохата на Великите географски от-

крития, за да се стигне до днес, когато хора с различен етнически, религиозен, социален и т.н. статус посредством технологиите осъществяват все по-интензивни контакти, взаимодействия във всички сфери на живота. Този взаимен досег нерядко обаче прераства в сблъсък поради отсъствието на готовност за среща с и хиперболизиране (основано на стереотипи и предразсъдъци) на субективното възприемане на различното. Тук именно излиза на преден план острата необходимост от осъществяване на формиращи взаимодействия с децата и особено с юношите – утрешното поколение и най-активно ползващата новите технологии група от обществото, по посока изграждане на умения за участие във виртуалното пространство. Умения, които да способстват за личностното изграждане по начин, който ще е оптимален и по отношение на социалното функциониране на индивида и на социума като цяло. Умения, които са свързани с осъзнато приемане и придържане към правилата на добрия тон във взаимоотношенията. По този начин в обективната причинно-следствена верига подобна ситуация неизбежно поражда необходимост от актуализиране на съществуващи понятийни конструкции (и създаване на нови), свързани с регулиране на конкретни социални взаимоотношения и утвърждаването им в реалността – виртуална и реална/реална и виртуална.

## ЮНОШИ И ЮНОШЕСТВО

Разглеждането на всеки един проблем в хуманитарните и социалните науки (и не само) с цялата условност на подобно разделение тръгва от човека и от характеристиките, които той на ниво индивид и социална група, общност и т.н. притежава. В този смисъл не прави изключение и настоящият въпрос, свързан конкретно с юношите и периода юношество. Това явление е обект на засилен изследователски интерес от края на XIX в., когато „бащата“ на научното разглеждане на проблема, Стенли Хол, фокусира вниманието си към юношеството и акумулира интерес и у други учени. Ако трябва да се представи в по-общ и структуриран вариант на поглед към основните характеристики на този период, е необходимо да се отбележи следното:

- юношеството е един от най-вълнуващите трансформационни моменти в живота на човека не само в онтогенетичен, но и във филогенетичен план;
- това е период на интензивно и неритмично физическо развитие и социално съзряване на индивида, толкова динамично, че често придобива характеристики и се окачествява на криза, при това не само за самия юноша, но и за околните. Бурното – под влияние на хормоните – физическо развитие поставя началото на юношеството като тенденцията да започва по-рано, а социалното съзряване да се отлага във времето;
- време на гранични състояния (човекът не е вече съвсем дете, но не е и съвсем възрастен, т.е. изпълнява по свое желание или под напора на био-социалните промени две различни роли със съответните произтичащи от това (и

не само) значими вътрешни и външни противоречия, разрешаването на които води до възможност за развитие, а нерешаването им залага „мини“ в бъдещето; юношите преживяват себе си (повече от всеки друг момент от човешкия живот) като част от много реалности, подобно на филм, в който едновременно трябва да изпълняват много роли едновременно, често без да знаят репликите.

- това е време на преминаване от конкретно-образно към абстрактно мислене и окончателно оформяне на фундамента на полово-ролевата и социална идентичност;

- юношеството е второ раждане (Жан-Жак Русо) на човека, раждането му за осъзнато и пълноценно включване в социума, в т.ч. и по посока автономност в насочването на саморазвитието. Юношата е матрица, но не бяла дъска. Той възприема утвърдения и характерен за конкретния исторически момент, за съответната социална общност, място и т.н. набор от правила, въз основа на спазването, на които той бива припознат от обществото. Това са правила, които улесняват социалното функциониране на индивида, но и на социума. Заедно с това не е лишен от правото да предлага иновационни решения;

- период, по времето на който **юношата трябва да бъде „придружаван“** (О. Манони) в „опитванията“, „експериментите“ (включително и по отношение на правилата – отхвърлянето на някои от тях и последствията от това е също път към приемането им и/или внасянето на определени нюанси в тях). **Взаимодействията с юношата трябва да бъдат под формата на „внушения“** (граф Лев Н. Толстой) **или директна намеса** посредством ясни и неизбежни правила (което не изключва предходното) – П. Деларош, за да имат успех. Ако това е налице, човек ще съхрани и развие (придружен от околните) детето в себе си и заложената в него възможност за развитие в синхрон с „трептенията на душата“. Юношеството е времето, в което човек пре/открива себе си – съхранявайки постиженията на детето и заедно с това надграждайки ги, което е различно от „заглушаването им“ и качествено изменяне на същността им;

- не/сигурното развитие на юношата е предпоставка за огромни постижения, но и за провали, които са част от пътя на човека и също учат, включително и следващите поколения юноши. Но и в двата случая е налице основната диада в поведението на юношите: гъвкавост и статичност.

- на базата на различни предложения за периодизация на развитието на човека юношеството условно би могло да се раздели на три етапа:

- ✓ „предюношество – от около 8–10-годишна възраст до около 12–14 години – първи признаци на юношеското развитие, свързани предимно с биохимични и съответни морфологични промени;

- ✓ същинско юношество – от около 12–14-годишна възраст до около 19–20 години – време на най-интензивни трансформации, като в началото все още водещи са биологичните, а след това социалните такива;

- ✓ продължаващо юношество – от около 20-годишна възраст до 25 години – завършва формирането на базовите характеристики на личността и те

биват прецизирани и утвърждавани в хода на взаимодействията на човека“ [2, с. 25]. Социалното функциониране, основано на извървения път – сложна и уникална с неповторимостта си комбинация от индивидуални особености и вписването им в нормите (или частичната промяна на последните), правилата на социума – придобива сравнително завършен вид.

## ЕТИКА, ЕТИКЕТ, НЕТИКЕТ – ПОНЯТИЙНА СЪЩНОСТ И ВЗАИМОВРЪЗКИ

Въпросът за социума и неговите правила – писани, неписани, морални, юридически, реални и виртуални изисква разглеждане на някои теоретични постановки в очертания до момента контекст. Пътят на изследователски интерес в случая ни насочва към **четири основни понятия–категории (и някои близки до тях), каквито са етика, етикет, възпитание и нетикет.**

Това, което свързва явленията, обозначавани чрез тези думи, е възможно да бъде представено по следния начин:

- сътворени са от човека (и/или Бог, Бог – човек);
- предполагат определени параметри при реализирането им с оглед постигането на желанния резултат, който е формулиран и заложен предварително, т.е. целта;
- предназначени са да регулират взаимоотношенията между хората, както и между тях и всичко останало;
- насочени са към комфортното функциониране на отделния човек и социума, защото прилагането им предполага съгласие от страна на доминиращата част от участниците, в т.ч. и по отношение на предварително договаряне за смисъла ценностите, които ще се влагат в тези правила, т.е. нещо, подобно на общата европейска валута, която е приета и се използва от много народи;
- много от тях нямат задължителен (доколкото не са формулирани като законови положения) характер, но животът е наложил безалтернативната необходимост от тяхното оптимално „случване“, ако обществото желае не само да се съхрани, но и да просперира;
- присъстват в по-малка или в по-голяма степен във всеки един човешки поведенчески акт;
- виртуални са – не могат да се пипнат, но резултатите от тях винаги имат реални (включително понякога съдбовни) измерения.

Разглеждайки характера на отношенията между тези категории не може да не забележим и още един общ за тях момент. А именно това, че те до голяма степен са взаимосвързани и произтичащи едно от друго. Като най-обемна (най-глобална, най-обща) по съдържание може да бъде определена категорията **етика**.

Конкретно за нея (но също и за другите категории) са налице многобройни дефиниции относно същността ѝ. **Етика** „(от гръцки: *ἠθος*, *етос* – обичай) или в някои случаи **морална философия** е дял от философията, който се от-

нася до въпросите на морала“ [14]. Във Философския речник на Кеймбридж понятието етика се определя като „философско изследване на морала. Думата често се използва взаимозаменяемо с „морал“ и изразява предмета на подобно изследване; понякога се използва в по-тесен смисъл, за да обозначи моралните принципи на конкретен индивид, група, традиция“ [11, с. 226]. Едно подобно определение е твърде общо, но затова пък автентично и типично философско. По-голяма конкретика внася Речник на чуждите думи, в който е посочено, че думата **етика** идва от гр. ез. **1.** Учение за морала, нравствеността като една от формите на общественото съзнание, за тяхната същност, законите на историческото им развитие и ролята им в обществения живот. **2.** Система от норми за нравствено поведение, нравствени правила за отделната личност или цели обществени групи; морал [9, с. 246]. По отношение на думата етика още по-конкретна и синтезирана е дефиницията в Българския тълковен речник, където е отбелязано – **етика ж.** **1.** Философска наука за нравствеността, за същността и произхода на морала. **2.** Морал, нравственост [1, с. 223]. Подобно наситено споменаване на думата морал, нравственост определено налага насочване на изследователското внимание и към нея. За нея се отбелязва най-често: **морал м.** **1.** Съвкупност от норми, правила, които регулират, определят поведението на членовете на дадено общество; нравственост ... **2.** Духовни и душевни качества, норми на поведение на отделния човек; нравственост [пак там, с. 464].

Като цяло в Древността [по 11, 226–227] етиката се е свързвала с думата „евдемония“, превеждана като „щастие“, а понякога и като „благоденствие“. Тя била интерпретирана от редица мислители, чиито възгледи е възможно условно да се включат в две групи. Първата е свързана с класическия хедонизъм (Епикур) и според нея същността на благополучието (т.е. на етичното) се изразява в това да се чувстваме добре като упражняваме умствените си способности и морални добродетели. Другата условно обособена група е свързана с имената на Аристотел и Платон, които свързват етичното с удовлетворението от идеално осъществената работа, дейност, действие. За Платон добро е това, което е хармонично.

В християнската етика основополагащи са Десетте Божии заповеди, които съдържат морални принципи, чието спазване се основава на това, че произлизат от Бога. Той с могъществото и неизчерпаемата си енергия е гарант за спазването им и въздаването на справедливост. Според формалната етика на Кант „моралният принцип е предписание, което удовлетворява формалните критерии на универсален закон (Категоричният императив на Кант: Отнасяй се с другите по начин, по който искаш те да се отнасят към теб – бел. моя, В.Г.), а формалните критерии са белег на чистия разум. Следователно моралните принципи са закони, които произлизат от разума“ [пак там, с. 227]. Ролс свързва етиката с моралните принципи, които представят идеалните условия за социално сътрудничество между хората, живеещи заедно в такова и отнасящи се един с друг като с равни. Водещата роля на моралните принципи

произтича от честността на процедурите и от възприетата теза, че всеки рационален индивид, който иска да живее мирно с останалите, би следвало да се подчини на резултатите, при приемане на процедурите за честни. Съвременната етика има за основна мерна единица правилното действие за постигане на доброто [пак там, с. 228]. Правилността на действието (т.е. доколко то е добро) от гледна точка на желаните от индивида резултати, от една страна, и от социума, от друга, и пътя за достигането им. Очевидно е, етиката се определя от общото, но за да е добра, тя трябва да отчита и индивида, отделното като такова (не като конкретен индивид – това е трудно да се постигне) и да се цели относителен баланс на интересите индивид–социум.

От посочените примери е видно, че:

- етика и морал много често се разглеждат до голяма степен като понятия с тъждествено съдържание и значение в научната литература, но и в разговорния ежедневен език. Същност **моралът** е съвкупността от исторически възникнали, утвърдили се (станали традиционни, обичайни) и модифицирани се (а някои и отпаднали) основни положения, които съобразно спецификата на съответния регион регулират взаимоотношенията между хората, които доброволно или под натиска на механизмите на социума са ги приели. Поставят определени неписани (а в редица случаи и нормативно регламентирани, фиксирани чрез закон) рамки на взаимоотношенията между индивиди и/или групи от хора;

- разглеждането на тези норми на научнотеоретично ниво се реализира основно в рамките на етиката. Моралът е обект на изучаване от науката етика. Тя анализира съществуващи и отмерили морални постулати, свързва същностни и сходни морални компоненти от различни региони по света, очертава насоките на актуално и бъдещо дългосрочно развитие и др.;

- тези постулати, постановки са приети за правилни (т.е. важат за всички, при това постоянно) от мнозинството от участниците в социума като вид разменна единица, смисълът на всяка една от които е ясен за всички – в противен случай не би могла да протича комуникация и като резултат да е налична регулация, даваща позитивни ефекти за отделната личност и социума като цял и жив организъм;

- нарушаването на нормите е свързано със санкции (нормативно регламентирани или неписани, но утвърдени от векове), които също са предварително известни на всеки участник в социума (а незнанието им не е оправдаващо обстоятелство) и имат до голяма степен възпиращ ефект.

Тези морални норми, правила бихме могли да разграничим на две групи: пределно общи (по този повод Е. М. Ремарк отбелязва в „Трима другари“, че „моралът е човешка измислица, а не извод от жизнения опит“, т.е. непряко от живота е създаден, изведен, прекалено абстрактен е и директно не може да се приложи) и конкретно-оперативни. Към първите се отнасят например това да се уважава другото човешко същество.

Това е морално = добро = прието е от всички.

Или всеки да се ръководи и от общия интерес. Конкретно-оперативните правила (**етикет**) се характеризират със следните особености:

✓ операционализират, т.е. претворяват в живота, в конкретните ситуации глобалните постулати (например проявяваме **уважението** – основно морално правило – **си** към другия, като го поздравяваме за постигнат успех или като му даваме път при разминаване в тясно пространство, а не по принцип);

✓ за разлика от глобалните правила конкретно-оперативните се променят по-често и по-радикално. Така например през Средновековието, когато водещ субект в обществения живот е Църквата, а етикет като сравнително завършена система все още няма, е било прието при различни прояви първо да се отдава почит на религиозните лица (в т.ч. и на владетеля) и след това на светския елит, което днес не е така. Друг пример е времето от преди 20–30 години, когато не се приемало за морално, правилно жената да инициира взаимоотношенията с мъжа, а днес не е странно дори тя да направи предложение за сключване на брак, при това често още в началото на връзката;

✓ по-лесно се възприемат, поради своята конкретика, механизъм на приложение и санкция при отказ от прилагането им.

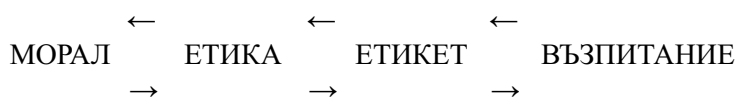
Именно тази част от моралните норми, която конкретно регулира ситуационно възникнали (уникални, но и същевременно в същността си вече случвали се) взаимоотношения, може да определим като **етикет**. Тази дума има две основни значения. На първо място като: **1.** Листче с данни, което се залепя на стока или друга пратка за означаване на фирма, качество, цена и др. **2.** Специално оформено листче, което се залепя на ученически, учебни помагала, книги и подобни. И където се вписва името на притежателя им [9, с. 246]. На второ място, но в случая това, което ни интересува, е: Сбор от правила за поведение, начин на държане в дадено общество [1, с. 223]. Макар и по-рядко (остаряла форма) като синоним се използва и думата етикеция: от фр. Правила за добро, изискано държане някъде, в дадена обществена група и място, особено в дипломатията и така нареченото висше общество, установен ред на действия и постъпки [9, с. 246]. Етикетът „(на френски: *étiquette* – надпис) е код на поведение, набор от неписани, но общоприети правила и норми на поведение в дадена социална група. Определени морални правила и маниери на поведение (като система – бел. моя, В.Г.) се зараждат най-напред през XIV в. в Италия, където по това време социалната същност и култура излизат на преден план. Думата обаче става популярна, когато се заражда като понятие във Франция по времето на Луи XIV“ [14]. Известен като Кралят – Слънце, Луи XIV, управлявал Франция между 1643 и 1715 г., и според някои сведения всичко, свързано с етикета, започнало от една напълно обикновена случка (както често се получава в живота). Владетелят не желал тревата в парковете и градините да бъде газена от хората и заповядал да се спазва това правило [6, с. 13]. Били поставени и табелки с етикет, оповестяващ забраната. Последвали още правила за добро

поведение (тревата в Париж става достъпна газене от хората едва в края на ХХ в.). Император Наполеон I около век по-късно (в нач. на ХІХ в.) нарежда да се създаде първата съвременна книга с „указания за всичко, свързано с етикета“ [10, с. 28], част от знаковия и до днес и залегнал под различни форми в основата на републиканското законодателство на Франция Френски граждански кодекс (на френски: *Code Civil des Français*), придобил популярност като Наполеонов кодекс (на френски: *Code Napoléon*) и официално носещ това название по време на Втората френска империя (1852–1870 г.).

Реално погледнато, вероятно в по-друг формат и без да се използва думата етикет, подобни правила са били създадени и са съществували още след появата на човека. Не е възможно да си представим Древен Египет или Древен Рим без подобен набор от норми на поведение. Етическото учение на Конфуций, на Буда или Десетте Божи заповеди и т.н. също са своеобразни предписания за конкретни поведенчески изяви. Като цяло всяка една съвкупност от хора се нуждае от общи и конкретно-оперативни правила, за да може да функционира и да се развива. В този смисъл етикетът най-често се утвърждава първо сред управляващите елити, които от позицията, на която са, успяват да го наложат и сред останалите групи от обществото, където етикетът придобива известни промени, но в същността си се запазва. А през вековете се обогатява и усложнява при взаимен обмен между отделните групи. Не би могло да не се спомене всеизвестният със своята сложност и пищност, но и строгост испански дворцов етикет. Спазван и до днес не само в Испания и не само в монархическите дворове той засяга с предписанията си всеки един момент от раждането на човека до неговата смърт. Днес „правилата на етикета могат да бъдат разделени на няколко големи групи: добро възпитание и поведение в обществото, войнски етикет, бизнес етикет, както и дворцов етикет“ [пак там].

Важно е да се отбележи, че много често етикетът се свързва с дипломатическата сфера, в която всяко действие, всеки жест е зададен и отработен предварително и натоварен със специален смисъл. Изведен на това ниво, етикетът често бива определян като протокол (но не изчерпва съдържанието му). Импровизации са възможни, но изискват висш пилотаж.

Подреждайки по този начин разглежданите категории, достигаме до следната верига, в която не само съседните компоненти (халки) са взаимосвързани, а всички:



В нея разпознаваме: правила, въплътени определени общи за социума и споделени ценности (*Морал*); наука, която на теоретично ниво анализира моралните постулати (*Етика*); конкретни правила, операционализиращи и конкретизиращи теорията (*Морал* и предписанията на *Етика*) в ситуационен



аспект (*Етикет*); процес, който прави възможно (дава своеобразна технология за) формирането на отношение към ценностите, стоящи зад глобалните и конкретно изразените морални постановки и формиране на умения за тяхното използване (*Възпитание*). С това педагогическата „следа“ не се изчерпва, защото е необходим и процес на обучение, чрез което да се усвоят знания, свързани с етикета. Съгласно принципът на всеобщата свързаност на всичко с всичко тези моменти протичат понякога едновременно и не линейно, а с внезапни завръщания, скокове и обрати.

В тази верига в последното повече от десетилетие се включи и още едно явление – **нетикет**. То е ново и е пряко свързано с технологичната революция, която задава нови параметри на човешкото съществуване и общуване, в които юношите имат водеща роля.

Приема се, че предимствата на новите технологии (основно интернет) и системи са свързани с улесняване на живота, увеличаване на продуктивността от трудовата дейност на човека, възможност за межкултурна комуникация, достъп до голям обем от информация и др. Освен глобалността „интернет определено притежава още две основни характеристики: предоставя много широки възможности за развитие във всяка една сфера (общуване с други хора, виртуални забавления, придобиване на нови знания, бизнес и т.н.) и същевременно е и място, в което присъстват насилието, порнографските материали и т.н., т.е. животът, какъвто е, при това съвсем отблизо“ [3, 89–90], т.е. не липсват и дефицити. Те са в следните два основни и конкретни момента:

- отсъстват глобални правила при използването на новите технологии (основно се има пред вид компютъра) при осъществяване на комуникация и общуване. Налице е някаква основа – доколкото се ползват за база някои вече известни модели (например при електронната поща, която от своя страна се базира на „хартиената“ поща, т.е. на „реалната“ реалност), но като цяло липсват утвърдени правила за поведение във виртуалната среда. Подобни правила ще помогнат за формиране на механизми за самоконтрол, които са най-сигурния гарант срещу негативните явления – от крайностите (виртуални престъпления) до т.нар. клик синдром или дори „култура“, която във висока степен може да бъде оприличена на хиперактивността при малките деца или също така би могло да се постави до т.нар. „виртуално номадство“ (Ал. Кьосев). Конкретен пример за това е, когато юношата започва сесия в интернет с предварително поставена цел да направи справка на данни по повод домашна работа по география, кликва и преминава през примамливи други предложения, които изскачат от екрана или на момента възникват в съзнанието и приключва със закупуване на слушалки за MP3 устройство, без да бъде изпълнена предварителната цел;

- все още образователната сфера страни от технологичния бум (не като оборудване и материална база, а като формиране на отношение у децата към технологиите и използването им). Това оценъчно отношение следва да включ-

ва моменти, които са свързани с отговори на важни въпроси като: какво място могат и трябва да заемат в живота на човека – да са средство за развитие или заробваща (в т.ч. хедонистична) дейност (например увличане в on-line и/или off-line игри); по какъв начин да бъдат използвани технологиите (за позитивни дейности или за отрицателни – зависи от гледната точка – пробив на системи за сигурност на институции, източване на банкови сметки и др.); как да **имат допълваща, а не изземваща непосредственото общуване на живо роля**; как да се осъществява ориентацията в океана от информация; как технологиите променят взаимодействието между хората във виртуалното пространство (улеснения и затруднения) и провокират оставянето на определен дигитален отпечатък, който обикновено е незаличим – за добро или лошо; как да се осъществява предпазването от виртуалните опасности и негативните ефекти на Мрежата (тази дума често се използва като синоним на интернет). И още един важен момент – според И. Кръстев днес „ние губим способността да се вживяваме в света на другите, да влезем в кожата им. Резултатът е криза на чувствителността“ [4, с. 13] и приносят на технологиите чрез начина им на използване днес е немалък. По този начин се стига до удивителен парадокс – средствата за комуникация и социални контакти подпомагат десоциализацията между хората.

Именно подобен вакуум е призван да запълни нетикета. Накратко казано „нетикетът е набор от правила за спазване на добро поведение в мрежата“ [16]. Тази дума е включена и в първото издание на академичния (на Българската академия на науките) „Речник на новите думи в българския език“ по следния начин: нетикет, *мн.* няма, *м.* *Информ.* Етикеция на общуването в интернет (по електронната поща, в чатове, форуми и др.) ... – Англ. netiquette, съкр. от (inter)net „интернет“ и (et)iquette „етикет“ [8, с. 300]. Повечето от правилата си нетикета заема от етиката в реалния свят [15]. Според глобалната електронна енциклопедия (wikipedia) **нетикет** е неологизъм (нова дума), съставен от думите „интернет“ и „етикет“. Тази дума е събирателен термин за нормите на етично поведение и общуване между хората в Интернет пространството. Потребността от нетикета възниква с навлизането на съвременните комуникации в ежедневието и поради множеството ограничения, които тази среда на общуване налага“ [13]. Всъщност тези ограничения не са множество, а реално е едно (с множество последици), но много съществено – **отсъствието на непосредствен зрителен контакт с другата страна в реална среда, на живо**. Както е известно почти цялата информация, която човек възприема от околния свят, се получава чрез зрителния рецептор.

В исторически план е необходимо да се отбележи, че нетикетът в началото на съществуването на интернет най-често бива свързан само с електронната поща, а след това единствено с бизнес комуникацията. Това е трудно да се възприеме за правилно, защото всяко едно действие, независимо от това дали е в реалното или във виртуалното пространство или независимо от това, че се ре-

ализира от хора, принадлежащи към една или друга група, има своя неизбежен етичен background (фон – от англ. ез.) – от електронната поща, през участието във форуми, социални мрежи и т.н. Глобалната мрежа е отражение на „реалната“ реалност. Не е случайно, че вече се използват думи като например нетизен, т.е. гражданин на Мрежата – на виртуалната държава с глобален характер и др.

И още един аспект по отношение на същността на нетикета. Българският език със своето богатство предоставя възможност за още един поглед, включително като се има предвид и характерната черта от нашата народопсихология, свързана с негативизма. При понятието „нетикет“ частицата „не“, освен че е част от **network** (мрежа – в превод от англ. ез.) и **Internet** (международна мрежа от компютри), подсказва или най-малкото създава усещането за отрицание на нещо, на съществуващото до момента в етикета, или най-малкото, че нещата **не** (на бълг. ез. звуците при произнасяне на частицата не означават еднозначно и ясно „не“) са такива, каквито са в реалното общуване (оттам следва, че и в частност по отношение на възпитателните взаимодействия, които трябва да ги формират). В този смисъл е подходящо да се използва думата (н)етикет, етикет в интернет/интернет етикет и в редките случаи, когато стила налага, „нетикет“. Използването директно, без изясняване на същността на думата нетикет, дори би могло да се възприеме от незапознатите с нея (каквито все още са мнозинството от хората днес) като пълна противоположност на етикета като явление от „реалната“ реалност, радикално различаваща се от виртуалната (тук откриваме и една метафора – в думата виртуална се съдържа думата вир – преградено място, което укротява и събира завихряща се вода и я прави дълбока – удобна за различни дейности, но заедно с това и криеща немалко опасности при определено поведение). Всъщност това е трудно да се твърди категорично, защото приети от мнозинството потребители правила във виртуалната реалност, ще припомним, всъщност реално погледнато няма – съществуват само някои неписани основни постановки, базирани основно на опита от реалното общуване. При това едни от тях се приемат за правилни в рамките един форум например, а в друг се отричат или на едно и също място се прилагат в амбивалентен вариант. Налице са редица проекции в този контекст като хаотичност на „нормите“ за поведение, нов език, който е близък до разговорния и включва латински букви и/или цифри при изписването на думите или изписване на думи от чужд език (предимно английски) с българската им транскрипция, т.е. чужди думи с кирилски букви; изписване на първата буква на думите в началото на изречението, на собствените имена и други с малка буква и т.н.

**Причините за своеобразната анархия по отношение на правилата за поведение в интернет** би могло да се очертаят в следните насоки:

- Отсъства глобален регулатор на трафика, който да утвърди определени основни правила и да санкционира нарушителите им (всяко място в интернет си има своите правила или отсъствието на такива). Като цяло липсата на общоприети базови правила от една страна е позитивно, защото предоставя

свобода, която е изворът на развитие, но от друга страна не всички са възпитани как да се ползва тази свобода, защото тя предполага и определени, в т.ч. с/поделени отговорности, за да е истинска. Резултатите от отсъствието на параметри на свободата варират от нелегално разпространение на музика до глобален тероризъм. Успоредно с това постепенно се развива тенденция към другата крайност – службите за сигурност от позицията на силата изземват ролята на регулатор и започват драстично да се намесват в личната кореспонденция и присъствие като цяло на отделния човек в Мрежата, реализирайки по този начин на практика идеята за Големия брат романа на Джордж Оруел „1984“. Дори в някои държави с тоталитарно управление се стига и до ограничаване на достъпа до сайтове, които могат да нарушат монопола на управляващите върху властта и общественото-политическото статукво. Случаят със споразумението АСТА, третиращо защитата на авторското право в интернет, поражда сходни опасения за ограничаване на свободата – някои с основание, а други – плод на слухове. Но както светът не може да бъде управляван от един субект, така това очевидно важи и за Мрежата. Тя е океан и никой не е в състояние да каже колко са песъчинките в него или да контролира напълно тяхното движение, подреждане и т.н. Правилата биха могли да се въведат като бъдат заложени в съответната технология (т.е. чисто на технологично ниво) или/и се усвояват знания за тях и се формират умения за прилагането им. Второто в предходното изречение (след съюзите „и/или“) е задължително. Защото нетикета представлява своеобразна оперативна програма (software) за мозъка на човека (hardware), която трябва да се „инсталира“ посредством именно възпитанието.

- Интернет предоставя огромни възможности за персонализиране и реално всеки един участник в Мрежата оставя (самият той вече е в ролята на творец–медия) своя дигитален отпечатък и то не само в правилата. Понаходчивите правят иновации и поставят началото например на Facebook, където се поражда необходимост от нови, допълнителни „правила“. Бъдещото развитие неизменно ще налага такива „надстройки“ или по-сериозни корекции.

- В глобалната мрежа се срещат почти всички човешки общности – формални и неформални (субкултурни). При последните (често срещани при юношите) като цяло правилата са алтернативни на съществуващите и съответно се пренасят в интернет и реално допринасят в немалка степен за отричането на наченки на етикета в Мрежата.

- Все още правото не е обхванало в регулация голяма част от отношенията, които възникват в резултат от участието на отделния човек или група от хора във виртуалното пространство (повечето от тях имат еквивалент в „реалната“ реалност, но виртуалната среда внася нови щрихи), т.е. отсъства до голяма степен и чисто нормативния, не само отчасти моралния момент. Юридическите норми възникват и започват да регулират въз основа на обща воля,

когато се е акумулирала в социума с оглед санкциониране на дадено действие или бездействие, което води до нанасяне на вреда/щета или полза.

- Необходимостта от спазването на правилата (независимо какви и в каква реалност), създадени от възрастните, се възприемат от юношите открай време като нещо старомодно, като насилие, а нарушаването им – проява на себепротивоположение и утвърждаване. Днес като цяло юношите творят правилата във виртуалната среда и продължават да не „слушат“ възрастните. Но те поради редица причини нямат тази власт над процесите в другата реалност, както до голяма степен и в „реалната“ реалност.

Очевидно е, че интернет е огледало на света, в което с времето ще настъпи постепенно и до голяма степен саморегулиране и синхронизиране между образ („реалната“ реалност с нейните правила, особености и т.н.) и отражение – виртуалната реалност. Глобализацията подпомага този процес, а интернет от своя страна също, може да се каже, я стимулира. Пълно синхронизиране на правилата за поведение в двете реалности е невъзможно, а и не е необходимо, защото **различията обогатява при срещата с друго различие**. Но при едно базово условие – да е налице съответна степен на възпитаност и култура на общуване. Основата за това синхронизиране са и техническите изисквания за функциониране на отделните сегменти на интернет, които не могат да бъдат игнорирани (изпращането на писмо налага осъществяването на определени стъпки – например въвеждането на адрес на получателя – които са израз в една или друга степен на етикет) или затягане на изискванията при регистриране на участниците в дадено виртуално социално пространство.

Отсъствието на сравнително ясни параметри прави в немалка степен **трудно изследването на нетикета**. Ето защо до момента не са налични много проучвания, като се изключат тези, занимаващи се с правилата в сферата на електронната поща като първата и все още най-масово използваната услуга в интернет. Първата книга по темата от малкото до момента е издадена през 1994 г., а авторът е Виржиния Ший. В България има едно on-line издание, което очертава насоки относно правилата при бизнес комуникацията. В него В. Ангелова и Г. Маринов, базирайки се и на гореспоменатия автор – тук е моментът да се отбележи, че проблемът с авторството в интернет също е много сериозен – отбелязват в on-line книгата си „Нетикет ;)“ формулират определени основни правила за поведение в интернет пространството (вж. Приложение 1).

Като цяло днес **функциите на етикета в интернет** трябва да бъдат свързани с и да се основават на:

- ✓ улесняването на общуването и комуникацията между хората, което ще бъде постигнато, когато мнозинството от тях приемат и спазват не само в „реалната“ реалност основни, общочовешки, независещи от всякакъв (религиозен, етнически и т.н.) контекст норми и съответно биват санкционирани при неспазването им, за което всеки един предварително ще е уведомен. Те са създадени не с оглед затормозяване на някого, а с оглед удобство и комфорт. Тези норми

следва да бъдат център на педагогически взаимодействия и да се залагат, доколкото е възможно, в технологиите, намиращи терен за развитие в интернет; спазването демонстрира култура на поведение и е израз на възпитание;

✓ уважаването на другия независимо от еднаквостта или различността му в едно или в много отношения спрямо нас. Светът в немалка степен вече е глобален и трудно би могло да се приемат модели на поведение в глобалната мрежа (и извън нея), които поставят под съмнение или отричат правото на съществуване на различието в неговите универсални човешки измерения;

✓ осигуряване на безопасността на потребителите – това е един от най-сериозните проблеми на Мрежата и особено спрямо децата, които нямат необходимия житейски опит, а често и подготовка и възпитание, за да посрещат предизвикателствата от екрана и проекциите и продължението им на живо. Вече има немалко страници в интернет, включително на български език относно правила на поведение с оглед безопасното присъствие във виртуалното пространство. Но това по никакъв начин не отменя задълженията на педагогическите субекти;

✓ има наистина невероятно голяма възможност за разгръщане в един приемлив и оптимален вариант на социализация и образователен потенциал на интернет;

✓ спазването в интернет на основните утвърдени норми на поведение във взаимоотношенията между хората в „реалната“ реалност, но при отчитане на фактора отсъствие на контакт на живо, директно;

✓ неутрализирането на усещането за липсата на такъв контакт, защото в известна (и по-точно в немалка степен) подобно усещане е измамно, тъй като в Мрежата повече от всякога човек е пред очите не просто на своите близки, роднини, приятели, колеги, познати, а той потенциално и нерядко реално е пред очите на целия свят;

✓ поддържането на естествено поведение, което е различно от натурално – всеки опит за измамно представяне и действия в интернет води след себе си последствия, които понякога, ако не и често, са с по-тежък характер от евенуалното им случване в „реалната“ реалност. Всъщност тежестта на негативното, което се случва в Мрежата, идва и от това, че е налична реципрочност, която се пренася нерядко в реалността. По този начин негативният (както и позитивният, когато го има) ефект става двоен;

✓ оказване на помощ, включително и на непознат – Мрежата, а и живота създават достатъчно възможности да се върне доброто, което е извършено.

В един по-общ контекст тук следва да се отбележи и обобща, че (н)етикет, етикет, етика, морал са взаимосвързани явления, които преливат едно в друго и са ориентирани към регулиране на взаимоотношенията между хората (основните такива, тъй като животът е изключително пъстр и е невъзможно да бъдат обхванати в правила всички потенциални житейски ситуации и взаимоотношенията в тях – тук всеки човек трябва да се опира на опита – общ и индивидуален, и интуицията си). Като цяло етикетът в интернет черпи от ети-

кета на реалността, но не е утвърден, а е безусловно необходим компонент на новите технологии с оглед оптимизиране на взаимодействията между хората, което **ще спести от най-дефицитното – времето, и ще пощади най-ценното – здравето**, съхранявайки много психическа и физическа енергия в днешното напрегнато време. За целта е необходимо да се изпълнят две главни условия: етикетът да бъде включен като основен момент в процеса на възпитание и в технологичен план да намери своите още по-широки и ясни проекции. Но преди всичко етикетът и в частност нетикетът като външен израз и на вътрешни установки на личността трябва да бъде приет от човека. Той би трябвало да открива (и с помощта на околните) себе си в (н)етикета. В противен случай се стига до лицемерие. Всички тези аспекти на явлението нетикет предполагат изследването, диагностицирането им, опознаването им с оглед адекватното им включване във възпитателните и като цяло в социалните взаимодействия.

## ОБЩА СКАЛА НА (Н)ЕТИКЕТА

### Основни параметри на изследването

Общата скала на етикета в интернет (нетикета) е собствен, авторски изследователски инструмент, който има за цел да диагностицира в най-общ, глобален план нивото на възпитаност и спазване на основни правила на добрия тон във виртуалното пространство (при неизбежно налагаща се връзка с „реалната“ реалност). Тази скала е ориентирана към установяване на отсъствието или наличието на основни и необходими на личността умения за възпитано поведение в Мрежата, а не за специализирани такива (например бизнес нетикет) – (вж. Приложение 2). Резултатите от нея допълват картината по разглеждания в теоретичен план проблем и на емпирично ниво. Изследването беше реализирано в периода януари 2011–януари 2012 г. с **252 човека, от които 89 ученици, 133 студенти, а също така и 30 учители** (бяха включени поради непосредственото и продължителното им общуване с юношите и в този смисъл с потенциалната възможност да предоставят автентични и интересни данни в изследвания контекст, в т.ч. отправен пункт и в сравнителен план). Училищата, в които се проведе изследването, са: 12 СОУ „Цар Иван-Асен II“ – София; 112 ОУ „Стоян Заимов“ – София и 135 СОУ „Ян Амос Коменски“ – София. Всички студенти са от Софийския университет „Св. Климент Охридски“, като 40 са от Факултета по начална и предучилищна педагогика (15 човека от I курс на специалност Предучилищна и начална училищна педагогика и 25 човека от I курс на специалност Начална училищна педагогика с чужд език, всичките редовна форма на обучение /р.ф.о./ през 2011/2012 академична година), а останалите 93-ма са студенти във Факултета по педагогика (13 човека от III курс на специалност Неформално образование, р.ф.о., през 2010/2011 академична година; 9 човека от I курс на специалност Неформално

образование, р.ф.о., през 2010/2011 академична година; 7 човека от I курс на специалност Социални дейности, р.ф.о., през 2010/2011 академична година; 5 човека от II курс на специалност Педагогика, з.ф.о., през 2011/2012 академична година; 10 човека от III курс на специалност Социални дейности, з.ф.о., през 2011/2012 академична година; 8 човека от I курс на специалност Неформално образование, з.ф.о., през 2011/2012 академична година; 10 човека от VI курс на специалност Педагогика, р.ф.о., през 2011/2012 академична година; 23 човека от I курс на специалност Неформално образование, р.ф.о., през 2011/2012 академична година и 8 студенти от Образователно-квалификационна степен „магистър“, програма „Педагогика на девиантното поведение“ и „Съвременни образователни технологии“ през 2011/2012 академична година). От получените бланки **коректно бяха попълнени 243** (81 броя при учениците, 133 (всичките) при студентите и 29 броя при учителите). На тази основа са изчислени и резултатите, при които е възможно отклонение  $\pm 0,01$ .

Преди провеждане на изследването участниците бяха запознати накратко, с няколко изречения, със същността на думата нетикет или словосъчетанието етикет в интернет. Това към момента е необходимо за спазване условие с оглед получаване на максимално близка до реалността картина. За времева рамка се поставя интервалът от 15–30 минути.

Общата скала на нетикета съдържа инструкция за попълване и 30 твърдения, формулирани с малки изключения в 1 лице, единствено число. Срещу всяко от тях има три възможности за отговор: „Да“, „Не“ и „Колебая се“. Една от тях изследваното лице трябва да избере, след като се запознае поотделно с твърденията, прочитайки ги. Като цяло отговор „Да“ носи две точки, отговор „Не“ не носи точки, а отговор „Колебая се“ носи една точка. В отделни случаи това не се спазва с оглед изследваното лице да не открива, налучква някаква закономерност в отговорите и съответно да влияе в неистинна светлина на крайните резултати. Конкретно това се отнася за отговор „Да“, който носи нула точки при твърдения: 9, 11, 13, 14, 16, 17, 20 и 21. Съответно при същите твърдения отговор „Не“ носи две точки. Отговор „Колебая се“ носи нула точки при твърдения: 1, 2, 9, 11, 18, 26 и 29. По-нататък в текста са основанията за това (вж. Приложение 3). След като се точкува всеки един от отговорите, точките се събират и съотнасят според общата сума към едно от трите нива на нетикет със съответните посочени поднива и характеристики.

## **Съдържание на изследването и анализ на получените резултати**

Анализът на получените след обработката на данните от общата скала на нетикета резултати ще бъде направен двустепенно. На първо място за всяко едно твърдение ще бъде направен сравнителен анализ при трите изследвани групи лица и след това на показаното общо за съответната група ниво на етикет и възпитание в интернет.



**Конкретните твърдения и резултатите**, свързани с тях, са следните:

Първите две: „*При виртуалното общуване винаги започвам с поздрав*“ и „*При виртуалното общуване винаги завършвам с поздрав*“ засягат рамката на всеки един нормален акт на човешко общуване, свързан с хуманно и цивилизовано фиксиране на началото и края му. Погрешно е да се счита, че щом човек е получил писмо или изпрати писмо – това е технологичен акт – започва и съответно приключва общуването. Поздравът показва добронамереност, дава заявка и показва съгласие да се следват общоприетите стандарти в комуникацията. Положително относно първото твърдение отговарят 93,1% от учителите (86,2% по второто) и 76,5% от учениците (63,0% по второто твърдение). Студентите (в етапа на продължаващото юношество) са съответно с 89,5 и 81,2%, което показва, че не са на нивото на същинското юношество, но не са достигнали и това на по-възрастните хора, което е напълно естествено. Въпреки високия процент по първото твърдение е странно, че има хора, които не използват обръщение. Това още повече изпъква като тенденция при приключване на виртуалното общуване. Изрази като: „Лека нощ!“, „С най-добри пожелания“, „Хубав ден“, „Приятна отпуска“, „До скоро“ са напълно уместни в случая и неутрализират в немалка степен най-малкото дехуманизираща ефект от отсъствието на непосредствен контакт.

Третото твърдение в общата скала на нетикета е: „*При комуникацията с други хора включвам контекста на случването ѝ (време на деня, празник, метеорологично време, място, етап на работа, предстоящо събитие или друго)*.“ Добре е дори когато виртуалното общуване е строго официално да бъде внесен подобен „цветен“ елемент, който винаги прави добро впечатление, стига да не е формулиран по начин, който да се изтълкува като вид „съблазняване“ с оглед изпълнението или не на определено действие от страна на адресата. При учениците по около 33% се разпределят в трите възможни опции за отговор. До известна степен това е обяснимо, доколкото отсъства достатъчно опит за тези по-специфични моменти в общуването, които са препоръчителни, но не са задължителни. При учители по-малко от половината от отговорите попадат в зоната на отговор „Да“ (48,3%), а 31,0% се колебаят дали постъпват така, което повече натежава към това, че не го правят. Подобни стойности при учителите вероятно се дължат на умора от социални контакти, а не поради липса на съответни умения. Защото около 63% студентите са посочили отговор „Да“ – те са в период, в който вече уверено могат да осъществяват комуникацията и общуването с другите и това им действа стимулиращо.

Четвъртото твърдение е: „*Не ангажирам в интернет хората по работа през нощта, по време на отпуск/ваканция, почивни и празнични дни*.“ Едно от основните предназначения на интернет (а при юношите – основно) е да забавлява хората, но дори и да не се възприема по този начин, не би следвало да се използва за включване на друг/и човек/хора в работна дейност извън работното време за конкретната часова зона или най-широкият диапазон в

този смисъл следва да е в зоната от време от денонощието (например 9,00–22,00 часа), в която по принцип за съответната държава е приемливо да се провежда телефонен разговор. В противен случай би могло да се възприеме като директно навлизане в личното пространство (така или иначе, ако е спешен въпросът, трябва да се използва телефон). Общо близо 76% от учителите (при студентите 55,6%) потвърждават това твърдение (останалите признават, че ангажират други хора с работа във време, когато това не е приемливо; при студентите 30,1%). При учениците 42,0% си позволяват да нарушават личното пространство на другите, а 21,0% не са сигурни (посочват отговор „Колебая се“) дали не са го правили.

Следващото твърдение е: *„Всеки ден проверявам електронната си поща“* – в днешното динамично време информационния поток постоянно нараства и всяка една информация изисква почти незабавна реакция (специалистите по бизнес етикет посочват, че времето за отговор на електронно писмо е до един ден от часа на получаването му). Всяко едно забавяне може да нанесе щети на получателя на информация, но също така да причини това и на подателя, което означава двойно причинена неетичност. Разбира се, тук не са малко правилата, които биха спестили време и биха осигурили комфорт и експедитивност. Така например „четенето на e-mail-и на монитора на компютъра създава известни затруднения, което също повишава изискванията относно подредеността на информацията в електронното писмо“ [5]. Като цяло учителите, които всеки ден отделят време за пощата, са около 75%, а точно толкова са учениците (и около 68% от студентите), които не го правят и това е обяснимо с използването на интернет предимно за забавления, което вече бе многократно установено и потвърдено в собствени и на други изследователи проучвания, а пощата се възприема, а и реално е по-скоро инструмент за работа. Освен това те използват повече социалните мрежи и скайп като канали за общуване и комуникация по всякакви въпроси.

*„Отговарям винаги на всички писма от познати субекти“* – тук се съдържат два основни момента. Единият е свързан с необходимостта от това човек да отговаря на получените писма. По този начин той дава знак на подателя, че е получил писмото и съответно му осигурява спокойствието, че информацията е достигнала до желания получател, при това в срок до един ден, както вече бе посочено, от получаването на писмото. Това важи не само за случаите, в които се обменя важна информация, но и когато бъде получена картичка или въобще поздравление по повод конкретен празник. Липсата на отговор е определено проява на невъзпитано поведение, ако полученото съответства на нормите на етикета. И при това твърдение около 75% от учителите, около 40% от учениците (около 55% от студентите) са отговорили положително; други около 40% са посочили „Не“. Вторият момент в това твърдение е свързан със сигурността. Не са редки случаите, в които електронната поща бива разбивана или накрънявана по някакъв начин след отваряне на писмо (главно прикачен файл) от непознат субект.

Следващото, седмо, твърдение: „*Доверявам се само на официалния сайт на организацията, която ми е необходима в даден момент*“ също засяга въпроса за сигурността в интернет. В стремежа си да открие нова и нова информация, считайки, че дадената в официалния сайт на определена организация е недостатъчна, човек нерядко попада на форуми и други източници, които понякога объркват и дезинформират потребителя. Почти 80% от учителите имат пълно доверие на официалния портал, докато юношите, които подлагат всичко на съмнение, са отговорили утвърдително в рамките само на 55,6 %. Близки до тях са стойностите на студентите (58,7%).

Осмото твърдение е: „*Стремя се в Мрежата да не засягам хората по чувствителни за тях въпроси.*“ Тактичността е винаги част от етичното поведение и признак за него. Ето защо всяка една стъпка в интернет трябва да се преценява много внимателно (както и в реалния живот), дори когато става въпрос за невинни на първи поглед неща. Например коментар под снимка в социална мрежа, че лицето на снимката в този вид много прилича на загиналия си брат. В случая човекът на снимката е възможно да не желае по една или друга причина да става публично достояние този иначе верен факт – че има загинал брат (социалната мрежа, а и интернет са публично пространство – „виртуална агора“). Подобен коментар може да се изтълкува и по друг начин (ако човекът е по-суеверен): „Щом някой ми казва, че приличам на загиналия си брат, това означава, че и мен скоро ме очаква тази съдба.“

В рамките на осмото твърдение учителите демонстрират абсолютна толерантност (100,0% отговор „Да“), докато юношите са по-нестабилни в поведението си и около 60% подкрепят твърдението, а останалите около 40% се разпределят по равно в опции „Не“ и „Колебая се“. Подобна ситуация вероятно е резултат от обстоятелството, че учениците много често са свидетели или стават жертва (някои от тях участват и като агресори) на актове на виртуално насилие. С нарастване на възрастта и придобиването на опит за реакции в подобни ситуации, в т.ч. и недопускането им, нараства и стойността на отговорите „Да“ – 78,2% от студентите и особено магистрите са подкрепили този отговор (15,0 % – „Не“ и 6,8% – „Колебая се“).

Твърдението „*Използвам в Мрежата друга самоличност, освен моята на хората*“ е едно от ключовите, тъй като автентичното присъствие в интернет като цяло е силно възпиращ невъзпитано и неетично поведение момент. Показателно е, че във форумите значителна част от участниците са с псевдоними (nick name – от англ. ез.) и именно най-често те си позволяват да използват нецензурни и други обидни думи. Под псевдоним (друга самоличност) в някои части на мрежата са 16,0% от юношите и почти 14% от учителите. Прекалено близкият резултат наистина впечатлява. Вероятно много голяма част от учениците, отговорили с „Колебая се“ (17,3%) също използват друга самоличност (ако е посочен, този отговор носи 0 точки), а учителите вероятно избират и такъв вариант на пребиваване в Мрежата, за да могат да споделят

лят позиции, които в ролята си на учители не биха си позволили да изказват (например по политически въпроси). Също така интересен момент е, че най-високият процент на отговорилите положително на това твърдение е при студентите (18,8%), което потвърждава наличието на „скрити“ сред другите две групи, прикриващи самоличността си, но не смеещи да го декларират, макар и в анонимно изследване като Общата скала. В този смисъл интересни са резултатите при последното от 30-те твърдения, които също показват при част от участниците декларативност и разминаване с реалността.

Съобразяването с другите е във фокуса и на десетото твърдение: *„Преди да публикувам колективни снимки във виртуалното пространство, искам съгласието на всички участници в тях“* – това, че заедно двама или повече човека са осъществили дадена дейност и тя е документирана (т.е. участниците са се съгласили да позират или просто да бъдат заснети), не означава, че автоматично са се съгласили снимки(те) с тяхно участие да бъдат публикувани в интернет. Като цяло резултатите тук показват, че при формиране на умения за възпитано поведение в социална среда като Мрежата трябва да се положат особено много усилия в тази сфера. Само 35,8% от учениците и 43,6% от студентите уважават правото на човек да бъде попитан (при учителите стойността е 69,0%), преди образът му да бъде пуснат в океана на интернет.

*„В Мрежата на достъпни за повече хора места понякога използвам цензурни думи“* – употребата на подобни думи показва ниско ниво на емоционална интелигентност, освен отсъствието на добро възпитание, и като цяло е недопустимо. Почти 30% от учениците признават (т.е. тук вероятността с няколко процента реално да е по-висока тази стойност също не е за подценяване), че постъпват по този начин (около 20% се колебаят). При учителите стойностите са съответно 6,9 и 0,0%, а 93,1% отговарят с „Не“ (при студентите съответно: 28,6%, 6,0% и 65,4%).

*„На всеки 30 мин.–1 час правя пауза в работата с компютър“* – уважението към себе си (в частност към най-важното – собственото здраве) е предпоставка за това да се уважават другите и другото. При учениците близо 60% (59,3) не полагат грижи в съответствие с твърдението, 23,5% го потвърждават и 17,3% се колебаят (идентично е положението при студентите). Същото се наблюдава до голяма степен и при учителите (48,3% за отговор „Не“, още толкова за отговор „Да“ и 3,4% за „Колебая се“).

В този смисъл е и следващото твърдение: *„Държа техниката си в режим на готовност (standby).“* Въпреки застрашителните промени в климата и състоянието на екологичен катаклизъм все още хората по света като цяло не предприемат дори най-малки стъпки (при това директно зависещи от тях) за съхраняване на природата, за уважение към природата, което е и уважение към самите хора, част от нея. Малко над половината от юношите (51,9% и при ученици, и при студенти) изключват напълно техниката, когато не работят с нея, а малко повече от една трета (35,8%) не го правят.

При учителите са близки стойностите, съответно 62,1 и 31,0%, но мотивът е предимно икономически.

Четиринадесетото твърдение: *„В училището са въведени в необходимата степен занимания за възпитаване на поведението в Мрежата“* цели да проучи доколко днес индивидът счита (което предполага, че се интересува) за достатъчни или не възпитателните взаимодействия в тази посока. Близко 55% от учениците (включително и при студентите – доскорошни ученици, които са преминали целия курс на средното образование) и около 62% от учителите поддържат твърдението (т.е. отговор „Не“), че подобни взаимодействия не са налични или на практика отсъстват от педагогическите взаимодействия (т.е. има, и то не навсякъде дидактически моменти – специални учебни предмети или модули при други, но отсъства формирация момент, който на ниво министерство и надолу по управленските нива на образователната система все още се пренебрегва). Близко една трета и при трите изследвани групи посочват отговор „Да“, като стойностите са малко по-високи при юношите.

В сходен контекст е и следващото твърдение: *„В Мрежата трябва да има ясни правила за комуникация“*, т.е. доколко има усещането, преценката за необходимостта от такива. Като цяло повече от две трети от респондентите подкрепят това – общо 67,9% от юношите като цяло и 93,1% от учителите. Само 6,9% от последните са на противоположната позиция, а сред юношите около 21% (при тях има и 11% колебаещи се).

Шестнадесетото твърдение е: *„По-комфортно се чувствам, общувайки в мрежата, отколкото на живо.“* Виртуалното пространство определено предоставя много възможности, но отсъства един много съществен момент – директният контакт – възможността непосредствено да общуваме, докосваме, да помирисваме аромати, да вкусуваме и т.н. Това са все неща, които често неусетно, особено при юношите, потъват във виртуалната среда, която е социална, но всъщност, ако не са възпитани умения за работа с нея, може да десоциализира човека. Само 6,9% от учителите подкрепят това твърдение от общата скала и двойно повече ученици (8,3% при студентите), при 18,5% отново колебаещи се (12,0% при студентите). Останалите 67,9% посочват отговор „Не“, при студентите 79,7% и при учителите 86,2%. Като цяло резултатите по това твърдение потвърждават индиректно, че общуването в интернет трябва да допълва, а не да измества и/или да изземва от територията на общуването на живо.

*„Стремя се да имам колкото се може повече приятели в социалните мрежи“* – повечето хора след регистрирането си в социална мрежа се опитват да създадат възможно повече виртуални приятелства като своеобразен критерий за собствена значимост. Това с особена сила важи за юношите, понякога дори не само в първоначалния период. Те се стремят, преследвайки възможния според заложеното в системата допустим максимум от приятелства, да получат своеобразно одобрение на това, което са. Това е базова човешка потребност,

но през юношеството тя, както и всичко останало, е в двете крайности. Друг е въпросът, че според изследване на екип, начело с проф. Робърт Дънбърн, от Оксфордския университет „човешкият мозък не може да се „справи“ с повече от 150 приятели“ [12, с. 17], т.е да възприеме и преработи информацията от приятелството с тях. Всъщност повече са тези, за които не броят, а качеството на приятелите е най-важното. Близко 80% от учителите и студентите подкрепят тази позиция, отричайки по-горе изписаното твърдение, а над 60% е стойността при учениците (21,0% са отбелязали „Да“ и 17,3% „Колебая се“).

Твърдението: „*В интернет не подкрепям каузи, които усещам като нехуманни*“ проучва доколко изследваните лица са склонни да подкрепят инициативи и стоящите зад тях каузи, които са в разрез с ценностите на хуманизма, което от своя страна индиректно дава информация за нагласите и готовността за изразяване на уважение към другия и за спазването на правилата на добър тон. Тук получените резултати са тревожни, защото само половината (56,8%) от юношите посочват „Да“ (при учителите процентът е 89,7, „Не“ – 10,3%, а при студентите съответно 80,5% и 12,0%), 23,5 % са отбелязали „Не“ и останалите около 20% се колебаят. Очевидно е, че присъствието на насилието в повечето сфери на обществото дава своите проекции и тук – главно при учениците – в нагласите (и поведението), които явно семейството и училището не е възможно (или не желаят) да пречупят (понякога стимулират дори – волно или не), но е по силите им да ограничат пораженията и предотвратят нови.

„*Интернет помага за доброто ми самочувствие*“ – безспорно Мрежата е явление, което би следвало да подпомага човешкото развитие и усъвършенстване, да е инструмент за това. В този смисъл трябва да влияе позитивно върху самочувствието на отделната личност, а това е благоприятно и за обществото като цяло. Вероятно поради това, че днес интернет и възможностите, които предоставя, се приемат за нещо обичайно, около 20% от учениците и учителите са отговорили с „Да“. Тук отново проличава колебанието на юношите – 23,5% от тях са посочили този отговор, а 54,3% са отговорили с „Не“ (при учителите 75,9%; близка е стойността при студентите 71,4%) – това подсказва нежелание за поставяне на зависимост от някого и особено от нещо, но като цяло интернет днес е основен инструмент за себеутвърждаване при учениците и заедно с това уменията за пребиваване в тази среда са гордост за немалка част от зрелите хора, които по този начин доказват, че могат да се справят с нови предизвикателства. При студентите голяма част от въпросите с идентичността са решени, а уменията в интернет са също на добро ниво и дори повече.

„*Разчиствам сметки*“ с другите в интернет пространството“ е двадесетото твърдение, което в известен смисъл повтаря единадесетото, но е с по-широк обхват. Интернет с анонимността, дистанцията между хората и т.н. е пространство „благодатно“ за „разчистване на сметки“. Това е възможно

да се реализира по безброй начини: публикуване във форум на оплакване от услугите на дадена фирма; лично писмо до човек, с когото подателят е в конфликт; създаване на група в социална мрежа срещу някого или нещо по недоказани данни; публикуване на уронващи авторитета на някого/нещо снимки и клипове и др. Това са често срещани явления (не само в интернет), което обаче не означава, че са приемливи. Всички учители ги отхвърлят. При учениците 21,0% подкрепят подобно поведение (9,0 при студентите), а 19,8% се колебаят (9,8% при студентите), което оставя съмнението, че в определена степен – висока, или по-ниска, приемат, но не желаят директно да го заявят, и вероятно сред тях има именно такива, които анонимно „разчистват сметки“; останалите около 60% отхвърлят подобно поведение. Също толкова отхвърлят следващото твърдение.

„Използвам Мрежата в интимните си взаимоотношения с партньора“ – смисълът на това твърдение е сходен на предходното. Въпреки това подобни взаимоотношения са само за споделящите ги две страни. Те би могло да се демонстрират в Мрежата (например в социалните мрежи), но тя не би следвало да се използва като посредник в интимните взаимоотношения. Първо, защото посредничество в тях не трябва да има, и второ – защото е възможно да нанесе вреди. Не са малко случаите на запознанства в интернет, които на живо имат съвсем други измерения, движещи се в диапазона от разочарование от външния вид на другата страна (в мрежата липсата на непосредствен контакт улеснява представянето в най-добрата за конкретния индивид светлина, включително и чрез използване на снимки на друг човек или „разкрасени“ собствени) до превръщане на участник във виртуалния флирт в обект на трафик на хора. Все пак 21,8% от студентите, 19,8% от учениците и 10,3% от учителите подкрепят това твърдение, т.е. посочват отговор „Да“.

Двадесет и второто твърдение е: „Винаги отбелязвам авторството на текст, видео, снимка или друго, които ползвам от интернет в реалния живот.“ Въпросът с авторските права в интернет все още не е разрешен в удовлетворителна степен, така че да са защитени правата на авторите на съответни творби. Безплатното ползване на подобни произведения, при това без позоваване на източника, е не само неетично, но и по същество е плагиатство. То придобива огромни размери в случаите, когато се осъществява в интернет. Достатъчно е да се посочи, че към момента над 60 млрд. е броят на снимките, публикувани само във Facebook [по: 7, с. 31], и той нараства средно с около 2 млрд. всеки месец. В този смисъл е и следващото твърдение: „Винаги отбелязвам авторството на текст, видео, снимка или друго, които не са мои и публикувам в интернет.“ (вж. Таблица 1).

Таблица 1. Отговори на твърденията: „Винаги отбелязвам авторството на текст, видео, снимка или друго, които ползвам от интернет в реалния живот“ и „Винаги отбелязвам авторството на текст, видео, снимка или друго, които не са мои и публикувам в интернет“ – цифрите за второто твърдение са посочени в скоби (в %)

Отговор/ Субект	„Да“		„Не“		„Колебая се“				
	юноши		учители	юноши		учители	юноши		учители
	ученици	студенти		ученици	студенти		ученици	студенти	
Относителна стойност на отговора	33,7 (32,1)	40,6 (41,4)	65,6 (75,9)	38,3 (39,5)	44,4 (41,4)	31,0 (24,1)	28,4 (28,4)	15,0 (17,2)	3,4 (0,0)

**Юноши: ученици № 1 = 89 и студенти № 2 = 133; Учители: № 3 = 30.**

„Когато допусна грешка в интернет, винаги я признавам на същото място, в което се е случила“ – умениято човек да си признава, когато е допуснал грешка (объркал се е и е изказал неверни факти, реагирал е по-емоционално, обидил е и т.н.), е наистина много ценно. То е израз на саморефлексия и самокритичност като цяло, както и на уважение по този начин и към другите. Близко 80% от учителите подкрепят това твърдение, срещу по-малко от 50% (48,1%) при учениците (30,7% от тях се колебаят да го направят, а 21,0% не го правят). При студентите съответно 60,2% за „Да“, 21,8% за „Не“ и 18,0% за „Колебая се“.

„Използвам много често емотикони и други подобни“ – това е двадесет и петото твърдение от общата скала на нетикета. Буквално преведено *емотикон* е икона, образ, изразяващ определена емоция (от англ. ез. EMOTION + ICON = EMOTICON); тя представлява графичен образ и е неделима част от интернет, и особено от социалната мрежа и скайп, най-често допълвайки въздействието на текста или е насочена към избягване използването на такъв. Емотиконите обаче не би трябвало да се използват след всяко изречение или да доминират над текста, тъй като създават усещането за невъзможност за изразяване с думи или желание да се пести изписване на такива с цел авторът да се крие зад тях.

Това твърдение в Общата скала е формулирано с оглед да се проучи доколко се използват подобни моменти в общуването. Те определено внасят свеж елемент в него. Очаквано висок е процентът на юношите, отговорили положително (72,8% при учениците и 69,1% при студентите), а при учители-



те два пъти по-нисък (34,5%), но също не е малък. Все пак 51,7% от тях не използват в общуването си подобни неща (14,8% „Не“ при учениците и 5,3% при студентите).

„*Старая се да не допускам правописни грешки в интернет*“ – данните друго собствено изследване [вж. 2] показват, че неграмотността е един от най-сериозните проблеми във виртуалната среда. Той има последствия, които не са само с индивидуален характер, но и с национален – загубата на идентичност, която е закодирана в езика. Твърдението от общата скала се подкрепя от всички учители, при учениците подобен стремеж е деклариран от 63,0% (83,5% при студентите), като 17,3% посочват „Не“ (10,5% при студентите) и 19,8% се колебаят (при студентите 6,0%) дали го правят винаги в Мрежата). Очертава се ясна тенденция към засилване на неграмотността при следващото поколение като резултат основно от пропуски в училище и употребата на новите технологии.

„*В интернет зачитам йерархията чрез съответно общуване*“ – интернет предразполага към по-либерален тон в поведението, което не означава, че това винаги е приемливо. Всеки участник в социума заслужава уважение като човешко същество на първо място, но и като личност със своите достижения, които трябва да се отчитат и зачитат. Днешното поколение ученици не е склонно да подкрепя подобно твърдение и статукво. Само 28,4% са посочили отговор „Да“ (при учителите 72,4%), останалите го отричат (близо 40%, а при учителите 6,9%) или се колебаят (33,3%) дали да го приемат. Подобни резултати при юношите са доста обезпокояващи, доколкото подсказват стремеж към достигане на цели, нива, позиции, успехи, без да се спазват определени правила, без които бързо се стига до конфликти и анархия. Позитивният момент е, че при студентите това пренебрегване на социалната йерархия е много по-слабо изразено: 68,5% подкрепят твърдението, 18, % са посочили отговор „Не“, а колебаещите се са 13,5%.

Твърдението: „*Докато работя/уча посещавам сайтове със забавен характер*“ цели на определи уменията да се балансират осъществяваната трудова дейност и релаксацията. Повече от половината от учениците (55,6%) и студентите (54,1%), както и една трета (34,5%) от учителите успешно го правят.

„*Проучвам профила на хора, които искат да се сприятелят с мен в социална мрежа*“ – сигурността в интернет трябва да се съблюдава във всяка една дейност. Една от тези е и виртуалното сприятеляване в социалните мрежи. Когато човек получи от даден профил на човек покана, би трябвало да се увери, доколкото това е възможно, че няма да възникне проблем от това да бъде приятел с въпросния субект и да сподели наличната и бъдеща информация с него. Около 70% от включените в изследването юноши и учители потвърждават, че изследват профила на човек, когото не познават в реалния живот, но иска да се сприятели с тях. Все пак 24,1% от учителите не го правят (13,6% при учениците и 15,8% при студентите) или се колебаят да го направят (3,4%, 17,3% при учениците и 9,8% при студентите).

Последното, тридесето, твърдение е: „*Стремя се да се държа естествено в интернет.*“ Подобен стремеж, но ясно осъзнат и реализиран на практика като поведение, което не създава измислен образ на човека, но и не прекрива добрия тон, е основа за едно наистина приятно, възпитано, комфортно за всички участници пребиваване във виртуалната среда. В тази посока се стремят да се движат 96,6% от учителите, 94,0% от студентите и 77,8% от учениците (13,6% се колебаят, такива няма при учителите и 8,6% от учениците в интернет съзнателно желаят да не са съвсем това, което са в реалния живот).

На основата на описаното по-горе точкуване на всяко едно от твърденията за отговори „Да“, „Не“ и „Колебая се“ максималният брой точки е 60, което в известен смисъл би могло да се съотнесе към шестобалната система за оценяване на постиженията в образователната сфера. Възможното оптимално разпределение на получените точки е в три интервала:

- от 0 до 31 точки, включително;
- от 32 до 45 точки, включително;
- от 46 до 60 точки, включително.

Възможно е и още по-голямо прецизиране, като всеки интервал бъде разделен на два подинтервала.

Ето и **трите диапазона**, в един от които попада след сумирането на точките всяко едно от изследваните лица:

- **Ниска степен на нетикет** (на усвоени знания и формиран умения за пребиваване и общуване в интернет) – както вече бе споменато, отнася се за случаите, в които сумата от точки на попълнилия общата скала е в интервала от 0 до 31 точки. Тези хора биха могли да бъдат обозначени като своеобразни виртуални варвари, особено тези в подинтервала 0–16. Те нерядко възприемат Мрежата като своеобразен „Див Запад“, пространство, където безнаказано могат да се „вихрят“, включително използвайки нецензурни думи, правейки опити за пробив на електронна поща, сайтове и т.н. По този начин те застрашават основното право на всеки при пребиваването във виртуалната среда – правото на дигитална сигурност – внасяйки психически дискомфорт, който може да достигне до виртуален тероризъм, а понякога е възможно да се стигне дори и до опити за директно застрашаване и на реалната, физическата сигурност и здраве на личността. При хората, попаднали в подинтервала 17–31 точки, нарушаването на правилата, макар и да се реализира също в една драстична форма, се ограничава в границите на виртуалното пространство. За хората от целия интервал (0–31 точки) е характерно, че почти никога не показват уважение спрямо другата страна при общуване в Мрежата; проявяват в значителна степен безотговорно отношение към пребиваването си във виртуалното пространство и това им носи удовлетворение в една или друга степен; често под собствена или фалшива самоличност нарушават добрия тон в общуването и комуникацията; когато неизбежно допуснат грешки, те не ги осъзнават или не полагат усилия да ги

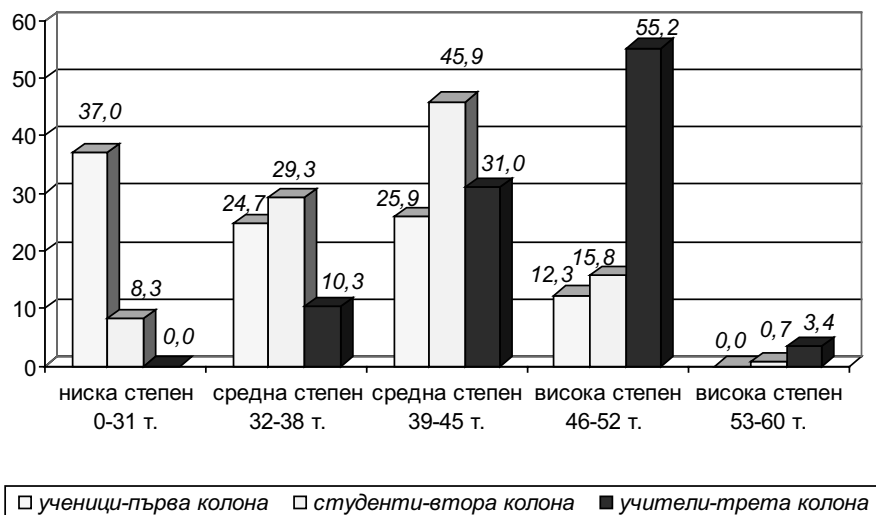
поправят; подобно поведение предполага нередко и съществени дефицити във възпитанието и социалните умения като цяло в реалния живот.

- *Средна степен на нетикет* (32–45 точки) – хората, попадащи в този диапазон, се разделят на няколко типа. Първият тип са тези, които нямат голям опит в Мрежата, но той е положителен, доколкото не кореспондира с характерните за ниската степен особености, и имат желание да овладеят още правила, които да улеснят ползването ѝ от тяхна страна. В този процес те (както и останалите два типа) се опират и ориентират благодарение на позитивите, които им носи доброто възпитание от „реалната“ реалност. Този тип попада в подинтервала 32–38 точки Вторият тип са хора, които имат немалък „стаж“ в Net-a (Мрежата), налични са на едно добро (средно и дори над него) ниво умения за пребиваване във виртуалното пространство, но отсъства желание за по-нататъшно усъвършенстване. Те са част от подинтервала 39–45 точки Третият основен тип, това са хора, които също определено имат немалък опит в интернет, имат желание да се развиват, но личностови особености сериозно им пречат да достигнат върховото ниво на нетикета. Колебанията в развитието им ги поставя в диапазона от около 6 т. от двете страни, между двата подинтервала. И трите типа по отношение на поведението си във виртуалното пространство спазват базови постановки на нетикета, свързани с уважението на другия, динамично ползват отделните технологии; в отделни случаи си позволяват да ползват прякор при изява в Мрежата; като цяло поведението им е възпитано, но не винаги се спазват от тяхна страна по-незначителни на първи поглед правила като например тези, които са свързани със спазването на авторското право.

- *Висока степен на нетикета* (притежава го всеки, който събира точки в диапазона 46–60 точки; и тук има два подинтервала: 46–53 точки и 54–60 точки) – тези хора могат да бъдат определени като „дипломатите в интернет“. Със сигурност е възможно да се даде подобно определение на получилите 53 и повече точки. Нивото на нетикета на тези хора подсказва индиректно и за високо ниво на емоционална интелигентност; те винаги проявяват уважение към другата страна и се включват в точния момент, по уместния начин, а в редките случаи, когато това не се получава по една или друга причина (предимно при попадащите в първия подинтервал), умеят да се реваншират и да признаят, когато сгрешат; стремят се да са максимално естествени в поведението си в Мрежата, като не остават на заден план непосредственото общуване на живо; толерантни; стриктно се отнасят към задълженията, които имат във виртуалното и реалното пространство.

От получените резултати (вж. Фигура 1) е видно, че повече от една трета (37,0%) от учениците попадат в сектора с ниска степен, но в горния подинтервал (над 16 точки), с едно изключение – един ученик има гранична стойност 16 точки (най-ниската измерена при учениците и като цяло в това изследване). Около половината имат средно ниво, като 24,7% попадат в долната част на диапазона (32–38 точки) и 25,9% в горната.

Фигура 1. Степен на (н)етикета при юношите (ученици и студенти) и учителите (в %)



**Юноши: ученици № 1 = 89 и студенти № 2 = 133; Учители: № 3 = 30.**

Високо ниво на нетикет имат 12,3%, като двама ученици са със стойности над 50 точки (51 и 52 – най-високата при учениците). Като цяло е налице низходяща тенденция в стойностите, т.е. от по-високи при ниската степен към по-ниски в зоната на високата степен. При учителите е обратното, като се изключи горната част на високата степен (53–60 точки). При тях освен това няма попадащи в ниската степен. В средната са 41,4%, от които 10,3% в интервала 32–38 и 31,1 в този между 39 и 46 точки. Над тези точки са 58,6% от учителите, като над 53 точки е само един (54 точки – най-високата стойност при учителите). Също 54 (един случай, 0,7%) е най-високата стойност и при студентите. В долната част на високата степен са 16,5% от тях, а мнозинството (75,2%) попада в средната степен, съответно в горната 39–45 т. (45,9%) и долната ѝ част 32–38 точки (29,3%). В зоната на ниската степен (0–31 т.) се намират 8,3%, като най-ниската регистрирана стойност е 22 точки (при учителите тя е 38 т.).

Резултатите при студентите показват по-високо ниво (в сравнение с учениците) на развити умения за придържане към правилата за културно и възпитано поведение в интернет, но определено подсказват за някои бели полета във възпитанието им в този (а неизбежно и в друг) контекст („наследени“ от университета от страна на семейството и училището). В тази възраст до голяма степен е възможно да се попълнят за сравнително кратко време по пътя на педагогическите взаимодействия в условията на висшето образование (в т.ч. по пътя на самовъзпитанието и саморазвитието) – с оглед успешната послед-

ваща социална реализация на оформения като личностни и професионални качества индивид. Другият, по-несигурен, вариант е да се разчита на житейския опит, на „училището на живота“.

Резултатът от обработката на данните от Общата скала на (н)етикета и техният анализ определено показват една интересна картина. Те индикират, че независимо от това, че учителите не са в такава степен на „ти“ с технологиите (от гледна точка предимно на техническото боравене с тях), както юношите, имат по-високо ниво на нетикета. То произтича не само от по-големия професионален и житейски опит (той обаче по отношение на продължителността на пребиваване – „стажът“ – във виртуалната среда нерядко е съпоставим с опита на юношите, но като цяло по-малък), който имат, но и от това, че пренасят възпитанието си от „реалната“ реалност във виртуалната, където успешно намират съответни еквиваленти. Като цяло резултатите подкрепят необходимостта от полагане на сериозни педагогически усилия за повишаване на нивото на нетикета при юношите и при около 40% от учителите.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Технологичната революция неумолимо изисква от своя създател и провокатор – човека – редица трансформационни промени–предизвикателства. Едно от най-съществените е свързано с формирането на умения за използването на тези постижения по един оптимален за индивида и глобалния социум начин. Това означава и утвърждаване на конкретни правила и норми във виртуалното пространство, които неизбежно ще имат за „извор“ реалната реалност, но с тази разлика, че спазването им ще трябва да доведе до допълването на общуването на живо от виртуалното, а не обратното. Подобна задача е постижима именно в настоящия момент, когато креативността и гъвкавостта на най-активните в интернет – юношите – утрешните членове и лидери на социума бъде съчетана с опитното им (от позицията на опита) „придружаване“ от страна на възрастните. Защото юношеството е време на незачитане на авторитети и правила, но и на нужда от такива, време на отхвърляне и подчинение на каузи, време на голяма обърканост в дебрите на търсенето на идентичността, но и време на голяма яснота относно „крайната“ цел от Пътя на юношата – подготвянето му с оглед ПЪЛНО+ЦЕННО за него и за другите участие в развитието (реално и виртуално) в утрешния ден. В този смисъл полагането на базовите правила на нетикета ще създаде благоприятни условия за оптималното използване на новите технологии и успешната среща с идващите предизвикателства.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Български тълковен речник. С., 2008.
2. Господинов, В. (Н)етикет и възпитание с фокус към юношите. С., 2011.

3. Господинов, В. Юноши – Девиации – Емоционална интелигентност. С., 2010.
4. Кръстев, И. Разрушени са посредниците между властта и обществото. – *24 часа*, 4 (6587) от 6 януари, сряда 2010.
5. Мавродиева, И. Нетикет и бизнескомуникация (Етикетът при електронната поща). – *БизнесСекретар*, 3, 10–14, 2003. – <http://libsu.uni-sofia.bg/Statii/elpost.html>, използвано към 16.05.2011.
6. Манолова, Л. Етикет и речев етикет. С., 2008.
7. Наджмудин, И., С. Фолкс. Професионален пътеводител за Facebook. – *Net*, 215 (40), юни 2011.
8. Речник на новите думи в българския език. С., 2010.
9. Речник на чуждите думи за всички. С., 2007.
10. Романов, Д. Държавен и дипломатически протокол. Церемониал. Кореспонденция. Бизнес етикет. Пловдив, 2011.
11. Философски речник Cambridge. С., 2010.
12. Човешкият мозък не приема над 150 приятели. – *24 часа*, 176 (7119) от 1 юли, петък 2011.
13. <http://bg.wikipedia.org> към 26.08.2010.
14. <http://bg.wikipedia.org> към 27.08.2011.
15. <http://biblefriends.net> към 26.01.2012.
16. <http://mavrodieva.blogspot.com> към 26.08.2010.

*Постъпила март 2012 г.*

**Някои основни правила за поведение в интернет пространството  
(по В. Ший, В. Ангелова и Г. Маринов)**

**1. Помнете човека.**

• Никога не забравяйте, че отсреща комуникирате с човек, когото можете да нараните емоционално.

- Не е добре да наранявате чуждите чувства.
- Казвайте само онова, което бихте казали и като сте лице в лице с човека.
- Предупреждавайте, когато нападате някого писмено (означава се с думата *flaming* – от англ. ез. – пламтящ, ярък, буен, прекален).

**2. Придържайте се към стандартите от реалния свят:**

- Бъдете етични.
- Неспазването на правилата е лош нетикет.

**3. Помнете къде сте онлайн (on-line – от англ. ез. – на линия; бел. моя, В.Г.)**

- Нетикетът варира според мястото.
- За известно време бъдете само зрители.

**4. Уважавайте времето си и това на другите, като и връзката си с и между останалите.**

• възможно е да мислите, че това, което правите в момента, е най-важното нещо на света, но не очаквайте другите да се съгласят с това [Ангелова, В. и Г. Маринов. Нетикет) <http://www.orbitel.bg> към 26.01.2012, 5–6].

„• Адресирайте съобщенията си до правилното място.

• Давайте описателни заглавия на създадените от вас теми. Заглавия като „Помощ“, „Въпрос“, „Някой може ли да ми каже“ не носят информация за съдържанието на темата и са дразнещи.

• Уважавайте принципа на анонимността (по-точно на тактичността – бел. моя, В.Г.). Да се задават публично въпроси за възрастта, истинското име, координати и т.н., се смята най-малкото за нетактично, тъй като всеки съобщава за себе си толкова, колкото прецени. Не ровете в личните данни ..., не ги използвайте за злоумишлени изказвания! Много мислете преди да публикувате лични данни за себе си и никога не публикувайте чужди без изричното съгласие на съответната личност. Ако желанието да преминете на друго ниво на общуване е двустранно, преминете на лични съобщения, ICQ или e-mail.

• Съблюдавайте тематиката на форума, в който се намирате. Ако отворите тема извън тази тематика, маркирайте с off-topic (от англ. ез. – извън темата – бел. моя, В.Г.) в заглавието. Ако ваша тема не получи отговор или само разбуни духовете, значи тя не е за този форум.

• Бъдете консервативни към това, което изпращате и либерални към това, което получавате. Не изпращайте гневни писма до този или онзи, дори ако сте провокирани да го направите. От друга страна не се изненадвайте, ако получавате такива и бъдете благодарумни да не им отговаряте.

• Помнете, че реципиентът на постинга (*posting* – от англ. ез. – публично електронно съобщение – бел. моя, В.Г.) е човешко същество, чиято култура, език и хумор

са различни от вашите. Много внимавайте със сарказма. Затова: много внимателно използвайте хумор и сарказъм, в писмената реч, когато не се вижда изражението на лицето ви, те са трудно разбираеми. За да подскажете тона, с който говорите, използвайте емотикони, но не прекалявайте с тях. Не си мислете, че двайсет смайлита (*smile* – от англ. ез. – усмивка – бел. моя, В.Г.) ще направят съобщението ви по-весело само по себе си. Избягвайте да се заигравате с шрифтовете, особено силно удебелени, с неподходящ цвят или курсивни. Никога не използвайте само ГЛАВНИ БУКВИ, когато пишете, това се възприема като КРЕЩЕНЕ и е изключително дразнещо. Текст, съставен от малки и главни букви, е най-лесно четлив и годен за правилно възприемане. Използвайте кирилица или ако нямате инсталирана кирилица използвайте програмата Credor (с оглед транслитерация, т.е. буквалното, не по смисъл, трансформиране, а не превод на български букви и думи в латински и обратното – бел. моя, В.Г.).

- Не включвайте в съобщенията си големи изображения, на някои компютри те могат да отнемат много време, докато се заредят.

- Избягвайте да пишете нерегистрирани, особено критични съобщения.

- Не публикувайте информация от друг сайт или източник чрез прост Copy-Paste (от англ. ез. – копиране-поставяне, залепване – бел. моя, В.Г.). Когато ползвате чужда информация, винаги споменавайте източника или по-добре използвайте линк (от англ. ез. – връзка; в случая се използва в смисъл на директна връзка към друга страница в Интернет – бел. моя, В.Г.).

- Не използвайте форума за откровени реклами.

- Опитайте се да не питате безсмислени и глупави неща на публични места (интернет е публично място!).

- Не пишете провокативни съобщения, в които нямате какво да кажете, а само целите да разпалите страстите. Не приемайте провокацията на подобни съобщения и не им отговаряйте, най-добрата тактика е игнориране. Изчакайте една нощ преди да отговаряте емоционално на писма/постинги. Няма да сбъркате!

- Когато пишете съобщение в отговор на друго, е добре да въведете останалите в контекста чрез цитат. Но не цитирайте целия оригинал, вашият текст като правило трябва да е повече. Изключително лош стил е да цитирате дълго съобщение, след което да завършите гордо с „Много точно казано!“, „Съгласен съм“, „Точно така“...

- Не пишете съобщения само за да посочите правописните, пунктуационни или стилистични грешки на някого. Това не е публична формална медия, а междуличностна комуникация, в която неформалността е норма. Помнете, че във форума може да има хора с различни от вашите възраст, култура и образование, хора с дислексия или просто разсеяни хора. Ако непременно трябва да изкоментирате, направете го в лично съобщение.

- Използвайте символи за ударение и подчертаване. Това \*е\* което имам \_пред\_ вид\_.

- По възможност, използвайте символи, за да обозначите вашия тон.

- Бъдете кратки, но не и прекалено сбити. Когато отговаряте на писма, включвайте достатъчно от оригинала, за да бъде разбран отговорът ви, но не повече (т.е. излишното се изтрива – прекрасна функция на Quote). Изключително невъзпитано е просто да отговорите на съобщението, като приложите цялото предишно писмо.

- Ако включвате сигнатура (подпис) в постингите/писмата си, старайте се тя да не е по-дълга от 4 реда.



• Прочетете FAQ-а (frequently asked questions – списък с често задаваните въпроси – разбира се, ако има такъв. Ако няма такъв, потърсете съдействие от модератора, но чрез използване на функцията лично съобщение)!

• Където е уместно, използвайте лична кореспонденция.

• Ако не сте съгласни с това, което се развива като дейност/дискусия на дадено място, оттеглете се, вместо да изразявате шумно неодобрението си. Не влизайте в лични конфликти. Не обиждайте събеседниците си, не използвайте квалификации и груби изрази. Ако положението е толкова нетърпимо, заменете нецензурните изрази с многоточия или \*\*\*. Ако сте в несъгласие с някого, използвайте лично съобщение или e-mail, за да изясните отношенията си, не го правете публично. Но: не засипвайте хората с лични съобщения и не им натрапвайте общуването си“ [<http://biblefriends.net> към 26.01.2012].

#### **„5. Изглеждате добре онлайн.**

• Проверявайте съобщенията си за правописни и граматически грешки преди публикуване.

• Знайте за какво говорите и бъдете смислени.

• Не нападайте (flame). Спорете аргументирано.

#### **6. Споделяйте експертни знания.**

• Опитвайте се да помагате на другите.

• Когато членове на групова дискусия Ви помогнат чрез лична кореспонденция, обобщете резултатите и ги пуснете групата.

#### **7. Внимавайте с огъня.**

• Не отговаряйте на лични нападки (flames).

• Не критикувайте правописа на околните.

• Извинете се, ако сте flame-нали някого.

**8. Уважавайте личната неприкосновеност. Не четете чужда лична кореспонденция.**

#### **9. Не злоупотребявайте с правомощията си.**

**10. Прощавайте чуждите грешки. Всеки е бил новак някога“** [Ангелова, В. и Г. Маринов. Нетикет. – <http://www.orbitel.bg> към 26.01.2012, 5–6].

**11. Не публикувайте информация,** чието разпространение противоречи на националното или международно законодателство. Не публикувайте информация, защитена с авторско или друго право без разрешение от собственика на правата [<http://biblefriends.net> към 26.01.2012], получено писмено на електронен и/или хартиен носител.

**12. Ако се налага, бъдете кракери, а не хакери** (допълнено от мен правило – бел. моя, В.Г.) – не са малко хората в интернет, които се опитват и понякога успяват да нарушат виртуалната сигурност и функциониране на други субекти. Според експерти по проблема мнозинството от тези хора са именно юноши, които в стремежа си да се докажат или да защитят дадена кауза, блокират например страница на дадена институция или успяват да пробият защитата ѝ и да източат, т.е. вземат ценна информация, която споделят с останалите участници в интернет с оглед изнасяне на истина и привличане на подкрепа за кауза, което да доведе до желана от нарушителите промяна. Тези от тях, които накърняват дигиталната сигурност на някой субект с оглед лична изгода, могат да бъдат определени като хакери, виртуални пирати, а тези от тях, които правят своите удари с цел защита на интересите

(включително сигурността) на индивида и обществото, се означават като кракери, т.е. изпълняват ролята на виртуален Робин Худ (често обаче се влага в тези думи противоположният смисъл). Те се движат на границата на закона, тъй като, от една страна, използват законното право за свързване с дадена страница, но от друга страна, го правят координирано, което води до блокирането на страницата, каквато е и целта. Характерен пример в този смисъл е предизвикването на срив (един от главните участници е 15-годишен юноша, французин) в основни платежни системи на финансови институции, които блокират през 2010 г. сметките на сайта за разкрития „Уикилийкс“. Целта на хакерската атака е да се накажат опитите за прекратяване на дейността на въпросния сайт. Въпреки противоречивия си характер по своята същност хакерите и квакерите са сериозен коректив за системите за сигурност и за провежданите на съответни политически инициативи.

Бланка на Обща скала на нетикета

**ОБЩА СКАЛА НА НЕТИКЕТА**

Срещу всяко едно твърдение са посочени три възможности – „Да“, „Не“ и „Колебая се“, една от които за всяко твърдение трябва да се огради според собствено-то убеждение.

Или да се сложи  $\surd$ , ако предпочитаният отговор е в графа „Колебая се“

№	Твърдение	Да	Не	Колебая се
1.	При виртуалното общуване винаги започвам с поздрав	да	не	
2.	При виртуалното общуване винаги завършвам с поздрав	да	не	
3.	При комуникацията с други хора включвам контекста на случването ѝ (време на деня, празник, метеорологично време, място, етап на работа, предстоящо събитие или друго)	да	не	
4.	Не ангажирам в интернет хората по работа през нощта, по време на отпуск/ваканция, почивни и празнични дни	да	не	
5.	Всеки ден проверявам електронната си поща	да	не	
6.	Отговарям винаги на всички писма от познати субекти	да	не	
7.	Доверявам се само на официалния сайт на организацията, която ми е необходима в даден момент	да	не	
8.	Стремя се в Мрежата да не засягам хората по чувствителни за тях въпроси	да	не	
9.	Използвам в Мрежата друга самоличност, освен моята	да	не	
10.	Преди да публикувам колективни снимки във виртуалното пространство, искам съгласието на всички участници в тях	да	не	
11.	В Мрежата на достъпни за повече хора места понякога използвам нецензурни думи	да	не	
12.	На всеки 30 мин.–1 час правя пауза в работата с компютър	да	не	
13.	Държа техниката си в режим на готовност (standby)	да	не	
14.	В училището са въведени занимания за възпитаване на поведението в Мрежата в необходимата степен	да	не	
15.	В Мрежата трябва да има ясни правила за комуникация	да	не	
16.	По-комфортно се чувствам, общувайки в мрежата, отколкото на живо	да	не	
17.	Стремя се да имам колкото се може повече приятели в социалните мрежи	да	не	
18.	В интернет не подкрепям каузи, които усещам като нехуманни	да	не	
19.	Интернет помага за доброто ми самочувствие	да	не	
20.	„Разчиствам сметки“ с другите в интернет пространството	да	не	

21.	Използвам Мрежата в интимните си взаимоотношения с партньора	да	не	
22.	Винаги отбелязвам авторството на текст, видео, снимка или друго, които ползвам от интернет в реалния живот	да	не	
23.	Винаги отбелязвам авторството на текст, видео, снимка или друго, които не са мои и публикувам в интернет	да	не	
24.	Когато допусна грешка в интернет, винаги я признавам на същото място, в което се е случила	да	не	
25.	Използвам много често емотикони и други подобни	да	не	
26.	Старая се да не допускам правописни грешки в интернет	да	не	
27.	В Интернет зачитам йерархията чрез съответно общуване	да	не	
28.	Докато работя/уча, посещавам сайтове със забавен характер	да	не	
29.	Проучвам профила на хора, които искат да се сприятелят с мен в социална мрежа	да	не	
30.	Стремя се да се държа естествено в интернет	да	не	

**Благодарим за изключителното съдействие!**

**КЛЮЧ ЗА ИЗЧИСЛЯВАНЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ОБЩАТА СКАЛА  
НА НЕТИКЕТА**

Отговор „Да“ носи две (2) точки при отговор на твърдения: 1–8, вкл., 10, 12, 15, 18, 19 и 22–30, вкл.

Отговор „Да“ носи нула (0) точки при отговор на твърдения: 9, 11, 13, 14, 16, 17, 20 и 21.

Отговор „Не“ носи две (2) точки при отговор на твърдения: 9, 11, 13, 14, 16, 17, 20 и 21.

Отговор „Не“ носи нула (0) точки при отговор на твърдения: 1–8, вкл., 10, 12, 15, 18, 19 и 22–30, вкл.

Отговор „*Колембя се*“ носи една (1) точка, с изключение на твърдения: 1, 2, 9, 11, 18, 26 и 29, при които носи нула (0) точки.



ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА  
Книга Социални дейности  
Том 105

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"  
FACULTE DE PEDAGOGIE  
Livre Activites sociales  
Tome 105

---

## ИНТЕРЕСИ НА СТУДЕНТИТЕ ПО СОЦИАЛНИ ДЕЙНОСТИ КЪМ ОБУЧЕНИЕ И ПРАКТИКА В СФЕРАТА НА GERONTOЛОГИЧНАТА СОЦИАЛНА РАБОТА<sup>1</sup>

АТАНАС ГЕНЧЕВ, СЕВИНА ГЕНОВА, СИМЕОН САПУНДЖИЕВ<sup>2</sup>

*Atanas Genchev, Sevina Genova, Simeon Sapundzhiev. SOCIAL WORK STUDENTS INTERESTS TO TRAINING AND PRACTICE IN THE FIELD OF GERONTOLOGICAL SOCIAL WORK*

The paper presents results from an empirical research, conducted among social work students. The aim of the study was to identify student's interests, opinion, attitudes and needs for training and practicing in the field of gerontological social work. The data shows interrelations in a wide range of variables, concerning information, knowledge and skills for social work with elder people; participation in field education and practical competence for addressing specific problems of older people; empathy and communication skills; motivation for further qualification and professional realization in the field of gerontological social work.

### УВОД<sup>3</sup>

Настоящото изследване е отговор на европейската и световна тенденция, която за съжаление не подминава и нашата страна, а именно увеличаващото се население в напреднала и старческа възраст и необходимостта от адекватни

---

<sup>1</sup> Изследването е проведено по проект на Софийски университет "Св. Климент Охридски", финансиран целево от държавния бюджет, на тема „Супервизия в геронтологичната социалната работа“ (2011) с ръководител доц. д-р Гинка Механджийска.

<sup>2</sup> Авторите са студенти в трети курс на специалност Социални дейности към Факултета по педагогика на Софийски университет „Св. Климент Охридски“.

<sup>3</sup> Частта е разработена от Атанас Генчев.

действия за неговото пълноценно и достойно социално функциониране. Обществото се променя, като голяма част от досегашните традиции и ценности се подменят с нови, и това е, разбира се, е нормален процес, протичащ през годините и епохите. Но все по-трудно значителна част от семействата ще могат и ще искат да поемат сами отговорностите по грижите за своите вече възрастни родители и прародители, което до сега беше част от дълбоките национални традиции и морални норми. Все по-често същите тези семейства, както и хората от тази целева група в напреднала и старческа възраст, ще търсят адекватна помощ от социалните институции за своите потребности и проблеми, което налага и подготовката на специалисти в тази сфера с цел адекватен и навременен отговор на всички тези нужди. Ето защо в следващите редове ще опишем състоянието и тенденциите на възрастовото разпределение на населението в нашата страна в подкрепа на значимостта на така откриващия се проблем и ще проучим спецификата и зависимостите на *интересите и образователните потребности на бъдещите социални работници* по отношение на подготовката и практиката им в сферата на геронтологичната социална работа.

#### ЗНАЧИМОСТ НА ИЗСЛЕДВАНИЯ ПРОБЛЕМ<sup>4</sup>

Продължава процесът на демографско застаряване на населението в нашата страна. Това показват официалните данни от „Преброяване 2011“, сравнени с предишните 3 преброявания на НСИ, от които кратка извадка следва в Таблица 1.

**Таблица 1.** Резултати от последните 4 преброявания за възрастовото разпределение на населението на страната по данни на НСИ [6]

Години на преброяванията	Възраст	Брой	Процент
1985	Общо	8 948 649	100,0
	Под трудоспособна	2 046 709	22,9
	В трудоспособна	5 013 161	56,0
	Над трудоспособна	1 888 779	21,1
1992	Общо	8 487 317	100,0
	Под трудоспособна	1 735 712	20,5
	В трудоспособна	4 734 275	55,8
	Над трудоспособна	2 017 330	23,8
2001	Общо	7 928 901	100,0
	Под трудоспособна	1 322 869	16,7
	В трудоспособна	4 581 985	57,8
	Над трудоспособна	2 024 047	25,5

<sup>4</sup> Частта е разработена от Атанас Генчев.



2011	Общо	7 364 570	100,0
	Под трудоспособна	1 039 949	14,1
	В трудоспособна	4 576 904	62,2
	Над трудоспособна	1 747 717	23,7

Населението в над трудоспособна възраст се увеличава през последните 4 преброявания, а това в под трудоспособна намалява. Тази тенденция се променя в ръста на лицата в над трудоспособна възраст, който е 23,7% за последното преброяване, с което се връща на нивото от преброяването през 1992 г., когато е 23,8%. Този лъч светлина в тунела е измамен, тъй като населението в под трудоспособна възраст запазва темпа си на намаляване, а делът на този в трудоспособна расте, като за „Преброяване 2011“ е най-високият за последните 4 преброявания с 62,2%, което означава, че в следващите години делът на хората в над трудоспособна възраст ще продължи да расте. Това наше становище се подкрепя и от данните от прогнозите на НСИ за развитието на структурата на населението през следващите 40 години, представени в следващата Таблица 2.

**Таблица 2.** Резултати от прогнозните данни за възрастовото развитие на населението през следващите 40 години по НСИ [пак там]

Възраст	I вариант (при хипотеза за конвергентност) <sup>5</sup>			
	Години			
	2020	2030	2040	2050
Общо	6 914 155	6 451 521	6 051 084	5 693 155
0–14	960 657	778 104	721 162	720 744
15–34	1 447 035	1 317 654	1 289 404	1 108 794
35–64	2 915 074	2 663 648	2 250 894	1 994 083
65–100+	1 591 389	1 692 115	1 789 624	1 869 534

При наличие на такива данни от националната статистика според нас ясно проличава острата нужда от отделяне на заслужено по-голямо внимание на геронтологичната социална работа. От стойностите се вижда, че клиентите в напреднала и старческа възраст са значителен брой и все повече се увеличават, като тенденцията налага проучването на готовността и нагласите за работа на младите специалисти социални работници в тази сфера на социалните дейности. Необходимо е да се направят анализи за това колко и какви кадри ще са нужни, както и с какво да бъдат привлечени, как да бъдат подбрани и задържани.

<sup>5</sup> I вариант (при хипотеза за конвергентност): Този вариант се определя като реалистичен и е съобразен с нормативните изисквания на Европейския съюз за демографското и социално-икономическото развитие на страните членки. НСИ

Възниква и необходимостта от проучване на състоянието на квалификационните и обучителните програми, на учебното съдържание на специалността Социални дейности – имат ли те необходимост от актуализиране, реформиране или коренна промяна и в каква насока да са те? Кои са дефицитите в програмите според самите учащи – нещо, което според нас е от важно значение, тъй като от своята актуална специфична позиция на обучаващи се студентите могат да предложат адекватна и прецизна оценка на своите лични потребности, да изразят своето мнение и отношение относно изучаването и специализирането по геронтологична социална работа.

Изследванията в областта на необходимите компетентции от страна на специалистите в тази сфера са наложителни и поради широтата на потребностите и проблемите на възрастните хора. Ето някои основни видове потребности:

- В областта на социалната активност и психическото здраве и устойчивост това например са: потребности от социални контакти, от по-голямо социално участие. Проблем, пряко свързани с тези потребности, пък от своя страна е засилването на чувството на самота и изолираност – източник на редица психични проблеми като например депресия, емоционални разстройства и др.

- В икономическа област – потребности от финансови средства и материално-битова помощ – вследствие на влошеното през последните години социално-икономическо състояние тази област също придобива особена актуалност и генерира проблеми като – недохранване, липса или правилно лечение, лоша материално-битова среда на живот и др.

- Друга значима област е здравната – нуждите на преобладаващия процент от възрастните и старите хора в България често са свързани с осигуряване на лечение и рехабилитация. Тук чести проблеми са неспазването на хранителни режими и добра хигиена, липса на достатъчно кадри, които да се грижат адекватно след медицински интервенции, след тежки заболявания (инсулт, инфаркт и др.), което в голяма част от случаите силно влошава здравето или хронифицира заболяванията.

Всичко това налага в геронтологичната социална работа специалистът да влиза „зареден“ с разнообразни знания и умения, за да подпомогне повишаване качеството на живот на старите хора.

## ПРЕДХОДНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ И ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА<sup>6</sup>

В качеството си на екип, разработващ настоящето изследване, първоначално ще се насочим към вече съществуващи проучвания, като подходим към темата за интересите на студентите за обучение и практика в сферата на геронтологичната социална работа от гледната точка на необходимите умения и по-цялостната компетентност на социалния работник. Целта ни е да уточним

---

<sup>6</sup> Частта е разработена от Атанас Генчев.

актуалността на академичните проучвания, както и в какъв аспект би могъл да бъде разработен емпиричният етап от изследването и анализът на получените чрез инструментариума данни.

Първоначално ще предложим информация за компетенциите, необходими на всеки социален работник в неговата дейност, и професионалния профил на специалиста според едно от последните проучвания, проведени в тази насока. В изследването за изграждане на професионален профил на социалния работник, осъществено от Я. Мерджанова и Б. Господинов [2], авторите извеждат редица професионални компетенции, които трябва да притежава социалният работник, като отбелязват, че „за да практикува своята професия ефективно, социалният работник трябва да е в състояние да осигури разнообразие от подпомагащи услуги. От него се изисква не само да може да работи пряко с клиента или клиентите, но също да бъде подготвен да разбира тяхната среда и при необходимост да работи за нейната промяна. Той трябва да разбира културата на обществото, в което осъществява своята практика, културната среда на хората, които обслужва...“ [пак там] – нещо особено важно за сферата на геронтологичната социална работа, където клиентите са със специфични нагласи и ценности, с различни разбирания за живота съобразно особеностите и спецификата на своето време. Авторите продължават с изброяване на видовете компетенции според *16 области* на практическа работа на социалните работници, които обуславят спецификата на професионалния профил на практикуващите, цитирайки проучване от 1987 г. на Моралес [5], като според нас най-важни за геронтологичната социална работа са:

- *„Формиране на адаптивни умения за всекидневен живот.* Осъществяване на неформално обучение с цел да се подпомогнат клиенти, доброволци и служители в агенция да овладеят адаптивни умения за всекидневен живот. Тук се включват хигиенни навици, основни умения за комуникация, опериране с пари, ориентация към нови жизнени условия и общности, проникване в процесите на човешкото развитие“ [2, с. 14]. Тук според нас могат да бъдат включени допълнително и нови компетенции, свързани с нашето съвремие, като например умения за боравене с различните видове електронни карти в качеството им на нов вид разплащателно средство, навлизащо все повече в ежедневието ни. Изложените умения са важни особено за целевата група на геронтологичната социална работа.

- *„Свързване на клиентите с необходимите ресурси.* Установяване на взаимодействия от името на клиентите със служители на други агенции, естествени подпомагащи фактори и потенциални работодатели с цел свързване на клиентите с наличните ресурси, необходими за удовлетворяване на техните потребности“ [пак там]. Уменията за организиране на мултидисциплинарен екип и ръководенето на мрежова и комплексна социална работа са съществена и неделима част от съвременните социални дейности, въпреки че за момента този начин на работа да е слабо застъпен в практиката. Работата в

мултидисциплинарен екип в областта на геронтологичната социална работа е приложима преди всичко в домовете за стари хора, както и в дневните центрове, обслужващи тази целева група.

- *„Оценяване на ресурсите и активно посредничество в интерес на клиентите.* Установяване на наличните услуги и институциите, които ги осигуряват и оценяване на степента, в която те отговарят на потребностите на клиентите. Активно посредничество при решаване на проблемите с помощта на тези услуги, гарантиране на тяхното качество и защита правата на клиентите“ [пак там]. Отново е необходимо да се притежават подходящи и специфични умения, съобразени и корелиращи пряко с характеристиката на сферата на геронтологична социална работа, тъй като клиентите тук много често са изолирани или с ограничени възможности да упражняват отделни права, неинформирани, със затруднен достъп до източниците на ресурси и услуги, което допълнително утежнява характеристиките на техния както индивидуален, така и като цяло групов социален статус.

- *„Договаряне на специфични услуги за клиентите.* Насочване и ангажиране на клиенти и членове на техните семейства при осигуряване на различни типове специфични услуги (осигуряване на транспорт, медицински грижи и пр.) Осъществяване на по-нататъшни стъпки при подготовка на клиентите и техните семейства за промени в условията на живот“ [пак там, 14–15]. Голяма част от старите хора са трудноподвижни вследствие на заболявания, от които страдат, което поставя споменатата група умения на преден план в геронтологичната социална работа.

- *„Пряка интервенция в работа с групи.* Използване на техники за интервенция в групи с цел усвояване на умения за работа в група или подобряване на социалното функциониране чрез участие в групово взаимодействие“ [пак там, с. 15]. Притежаването на такива способности от страна на социалните работници е от съществено значение в геронтологичните институции – Домовете за стари хора и дневните центрове – за организиране и провеждане на групови дейности в рамките на програми за трудотерапия, развлекателни дейности, занимания по интереси или за групова терапия и социална подкрепа в група.

- *„Саморазвитие и обмен на информация.* Включване в дейности, насочени към придобиване на знания, умения и ценности, необходими за подобряване на професионалната дейност. Осъществява се чрез четене на различни материали, участие в семинари и обмен на различен тип информация“ [пак там]. Тук бихме могли да добавим и още един способ, а именно и чрез супервизия.

Накрая в заключение авторите на изследването оформят изводи по отношение на професионалния профил на социалния работник, като ние ги съотнасяме по-конкретно с геронтологичната социална работа:

*„Очертаван професионален профил на социалния работник (в български условия):*

✓ *Приоритетни роли/функции* – консултанска, посредническа и координационна, управленска“ [пак там, 25–26]. Първите три са от особено значение в геронтологичната социална работа, тъй като голяма част от хората в старческа и напреднала възраст са неспособни да се справят сами с ежедневните домакински дейности и социалната си активност по различни причини, които могат да бъдат, както споменахме по-горе, и от здравословен характер, но и от изоставането им от развиващите се бързо технологии, от културните различия между поколенията. Това води до необходимост от консултиране по личностни и социални въпроси, активно посредничество между възрастните клиенти и различните институции, с които е необходимо да влизат във връзка. Напълно естествено тогава идват и ситуацияите, в които хората в напреднала и старческа възраст на практика често се оказват социално „дисфункционални“, което налага координационните функции на социалните работници в тази сфера да бъдат на високо ниво. Тук бихме добавили и професионалните функции, свързани с управление на конфликти, защото не са рядкост случаите, особено за клиентите в специализираните институции, на възникване на конфликти между самите клиенти, при което е необходимо тяхното целесъобразно и успешно овладяване.

✓ „*Приоритетни професионални дейности/компетенции* – директни контакти с клиента, контакти с други институции, социално осигуряване“ [пак там]. Конкретно това означава работата в мултидисциплинарна среда, организиране на свободното време на старите хора, оказване на помощ за справяне с дейностите в ежедневието, характерни за геронтологичната социална работа.

▪ „*Професионална насоченост* – активна и действена, устойчива, макар със средно равнище на социален интерес“ [пак там]. В нашето изследване засягаме и мотивираността на младите специалисти да се занимават на практика с геронтологична социална работа, както и тяхната степен на готовност да работят например на смени в геронтологична социална институция, тъй като този начин е характерен за специализираните институции в тази сфера. За целта по-нататък на емпиричния етап от изследването са включени за измерване съответни променливи.

В трета група от изложените изводи на споменатото изследване са посочени дефицитите и потребностите на професионалната подготовка и квалификация към момента на изследването според авторите: „Изследването очертава *три основни полета на осъзнаван дефицит* (въпрос 10) в професионалната подготовка на социалните работници – консултиране и подпомагане на клиенти със специфични и специални потребности; саморазвитие и обмен на информация; разработване и прилагане на нови програми и подходи“ [пак там]. В нашето изследване ние се фокусираме върху търсенето на дефицити и потребности в рамките на подготовката в сферата на геронтологичната социална работа, като формулираме и поставяме поредица от въпроси за емпирично проучване.

Друга област на изследователски интерес в рамките на проучваната тема засяга проблемите на практическото обучение в сферата на геронтологичната социална работа. По повод практическата подготовка Г. Механджийска дава описание на ролята на практическото обучение в подготовката на социални работници, като според нея „особено необходими са връзките с практиката при овладяването от студентите на методиката на помагачката дейност, където ролята на практикума е в обезпечаването на практическото равнище на прилагане на знания и развитие на умения за реална работа с клиенти. Практикумът по социална работа изпълнява специфичната функция на интегриране на теоретичните познания за понятийния апарат на социалната дейност, за нейните модели, подходи, техники, с практическите условия и процедури, при които се извършва реалното обслужване на клиентите“ [3, 243–244]. Според нас е необходимо изучаването на теоретична дисциплина, както и на практикум, който да се провежда в социална институция в геронтологичната област, с които да се цели запознаването на младите специалисти по-конкретно и обвързано и с теорията, и с практиката в този вид институции. Основание за това е все по-разширяващата се дейност на този род институции, както и увеличаването на клиентите от целевата група на възрастните и старите хора, както подробно се вижда в изложението по-горе.

В друго изследване на Б. Господинов – „Образование и квалификация на социалните работници – проблеми и противоречия“, авторът извежда проблеми, засягащи подготовката на социалните работници, от които, като по-пряко свързани с геронтологичната сфера на социална дейност, могат да бъдат посочени например:

липсата на достатъчно опитни социални работници от различните направления на практиката, участващи в подготовката на студентите; липсата на необходима яснота по отношение на професионалния статус на социалните работници, затрудняващо конструирането на инвариантен, вътрешно непротиворечив професионален профил на социалния работник, а това, от своя страна, създава определени трудности в определянето на основните профилиращи дисциплини и техния съдържателен облик; липсата на необходимата институционална подкрепа, включително от страна на структурите в практическата дейност, гарантираща качествена практическа подготовка на бъдещите социални работници [1, с. 120]. Тук ние бихме добавили и липсата на стандартизирана методика за работа с възрастни и стари хора, която да помага на младите специалисти в тяхната практическа реализация и която да гарантира единното качество на предлаганите социални услуги.

В заключение на теоретичната ни обосновка, за сравнение на нашата действителност и за това къде се намираме ние в световен мащаб, ще цитираме и едно проучване, проведено в САЩ, в което се вижда от данните и резултатите, че социално-демографската ситуация в другите страни не е по-различна: „През следващите няколко десетилетия броят на хората в напред-

нала и старческа възраст се очаква да нарасне драматично. Преброяването от 2000 г. показва, че през 1990 и 2000 средната възраст на населението се е увеличила от 32,9 до 35,3 години. До 2030 г. броят на възрастните над 65-годишна възраст се очаква да достигне 70 млн. души, или 1 на всеки 5-ма (по American Association of Retired Persons, 2000)<sup>7</sup> [4]. Тази тенденция се наблюдава ясно и у нас.

Цитираното изследването продължава с преглед на състоянието на образователните програми за подготовката на специалисти в САЩ по проучваната от нас сфера на социалната работа: „Въпреки този голям демографски преход професията „социална работа“ е забавила подготовката на студентите за работа с тази целева група и техните семейства“ – смятат авторите. Освен това факултетите, предлагащи образование по социална работа в Америка, не стимулират достатъчно студентите за развитие в тази сфера, като липсват достатъчно избирателни и задължителни дисциплини и програми по тази тема. По повод интереса и нагласите на бъдещите специалисти там изследването отчита следното: „В сравнение с другите сфери на практика геронтологичната социална работа заема 5-то място след социалната работа в областта на психичното здраве, на закрила на детето, на здравето, на семейната социална работа“ (по Scharlach, Damron-Rodriguez, Robinson, & Feldman, 2000)<sup>7</sup> [пак там].

Дали тази тенденция ще се открои и у нас, колко от българските студенти желаят да работят с възрастни хора и защо, колко обаче от тях се чувстват подготвени да го направят, какво според тях самите е необходимо да научат повече и какво трябва да се реформира в сферата на геронтологичната социална работа и съответното обучение, за да изберат студентите тази област на професионална реализация, и още много факти ще разберем по-категорично, ясно и емпирически обосновано в следващите редове.

## МОДЕЛ НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ<sup>7</sup>

Очертаният изследователски **обект** обхваща образователните и професионалните интереси, потребности и нагласи на студентите по социални дейности.

От така определения обект нашият екип се съсредоточи върху следния по-конкретен **предмет на изследването** – интереси, мнения, нагласи и образователно-практическите потребности на студентите, изучаващи специалност Социални дейности, във връзка с актуалното обучение и с бъдеща реализация в сферата на геронтологичната социална работа.

Изследването **цели** да разкрие личностните нагласи на студентите за евентуална бъдеща реализация в полето на геронтологичната социална работа и степента на вътрешната им убеденост за необходимостта от необходими знания и умения в процеса на реализирането им като професионални специалисти в

---

<sup>7</sup> Частта е разработена от Атанас Генчев.

тази сфера. За да постигнем тази цел, сме си поставили следните **задачи**:

- проучване на интересите на студенти по социални дейности към обучение и практика в сферата на геронтологичната социална работа;
- проучване на потребности от теоретическо и практическо обучение, развитие на компетентности и супервизия от областта на геронтологичната социална работа сред студенти от специалност Социални дейности.

**Емпиричният инструментариум** за изследването бе подготвен и изработен на базата на обсъждане, анализ и обобщение на собствен личен опит на студенти от изследваната целева група; на основата на участие в практически дисциплини от страна на респондентите и чрез помоща на проведена една фокус-група. Всичко това позволи съставяне на богат аспект *въпросник* за нуждите на проучването сред студентите, което обезпечи събирането на необходимата за изследването ни информация.

В следващите няколко реда ще дадем описание на използвания от нас инструментариум, който послужи за реализирането на целите и задачите на нашето изследване. *Фокус-групата* бе проведена с участието на 10 студенти от II курс на специалност Социални дейности на Софийски университет „Св. Климент Охридски“ с изготвена пробна бланка с 11 насочващи въпроса, от които 6 отворени и 5 затворени, и беседа с трима водещи, които целяха да подтикнат и стимулират респондентите да дадат своите лични индивидуални идеи и мнения, да споделят отношението и нагласите си по поставената тема на изследването.

Събраната от фокус-групата информация подпомогна в съдържателно отношение изготвянето на изследователския инструментариум и даде възможност за по-голяма адекватност и изчерпателност на предлаганите за избор вариантите за отговор или твърдения. Така беше съставен въпросник от 21 различни по вид въпроса. От тях последните 3 са свързани с демографските данни, а останалите 18 – конкретно с проучване на данни по променливите, изведени за постигане на целта и задачите на настоящето изследване. В инструментариума присъстват следните видове въпроси:

✓ 5 частично затворени (предварително са предложени част от вариантите за отговор, които може да удовлетворят респондентите, но те също имат възможност да допишат свой персонален отговор – № 1, 2, 6, 8, 14);

✓ 13 затворени (съдържат няколко варианта на отговор, от които респондентът избира – № 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18).

За по-прецизното събиране на данните на 15 от въпросите (№1, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18) бе изработена оценъчна скала с един полюс от 0 до 5 включително, като 0 е най-ниската оценка (въобще не се отнася до конкретния респондент), а 5 съответно най-високата (напълно се отнася до него). Полярен е само 18-и въпрос. При него за отговорите са предложени празни полета, за които е предвидена 4 степенна оценъчна скала от 0 до 3 включително. С 0 се отбелязва неутрален отговор, а близостта



или отдалечеността от нея съответно в положителна или отрицателна посока определя полюса и степента на конкретното мнение на респондента (  $-3$ ,  $-2$ ,  $-1$ ,  $0$ ,  $+1$ ,  $+2$ ,  $+3$ ).

Избраният въпросник като по-неформален способ за събиране на емпирични данни дава изключително добри възможности за предварително мотивиране на респондентите и за формиране у тях на нагласа за искреност, конкретност и категоричност на отговорите. Практиката ни показва също, че е особено продуктивно, когато самите анкетьори са студенти (респондентите се доверяват на колегите си анкетьори, защото са едни от тях, отпускат се и стават по-откровени в комуникативния процес), както е в настоящето проучване. Предварителна задача при проучването чрез въпросника е да се въведат респондентите в същността му, кой и защо го провежда, да се направят необходимите коментари и инструкции по работата върху него и да се отговори на евентуалните въпроси от страна на респондентите.

За обработката на данните бе използвана и информационната програма на IBM SPSS Statistics. Измервани са суми, абсолютни и средни стойности, корелации (коефициент на Пирсън), като коментирани в анализа са стойностите с вероятност за грешка до 0,01. Получената емпирически обоснована и статистически обработена информация ще бъде презентирана по-долу чрез таблични и графични средства заедно с качествения анализ на резултатите.

### Описание на извадката

Участието на всички лица в изследването бе основано на принципа за доброволност. Включени са само тези, които проявиха интерес и желание. Изследването е реализирано през месеците май и юни на 2011 г. със 91 студенти от специалност Социални дейности. За целите на проучването са привлечени лица и от двата пола, което съответства на приетата концепция на проучването. Обхванати са 3 студентски курса (съответно от II курс – 25, от III – 15 и от IV – 51 студенти), обучаващи се в СУ „Св. Климент Охридски“. Чрез тази селекция е търсен и още един ефект – да бъдат обхванати максимален брой от студенти, различаващи се по множество признаци: пол, курс на обучение, теоретична подготовка и практически опит до момента.

Въз основа на така представения проблем в теоретичен план обособихме и следните **променливи**: информираност; знания; интереси; компетентност; мотивация; готовност; комуникация; емоции; лични/професионални перспективи; минал опит – всички, свързани с полето на геронтологичната социална работа.

Накрая, след извървяването на закономерните предварителни стъпки в научните изследвания, ние стигнахме до изграждането на следната наша работната **хипотеза** – в образованието в сферата на социалната работа има необходимост да се развива и подобрява подготовката на студентите за практическа работа с клиенти в напреднала и старческа възраст. Интересите и нагласите

на студентите за реализация в сферата на геронтологичната социална работа са все още слабо изразени, най-вече поради фактори, свързани с професията – като например ниското ниво на финансово заплащане, неразбиране и трудности в комуникацията с клиентите от тази възрастова група и др.

## МАТЕМАТИКО-СТАТИСТИЧЕСКИ И СЪДЪРЖАТЕЛЕН АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

Нашият по-нататъшен математико-статистически и съдържателен анализ ще продължи с отразяването на получената информация за всяка една от горепосочените променливи в реда, в който те са заложили във въпросника, използван при изследването.

### **Информираност<sup>8</sup>**

В първия въпрос, поставен на респондентите, попитахме *откъде са получили информацията, която притежават, за геронтологичната социална работа* (вж. Таблица 3).

**Таблица 3.** Източници, от които студентите са получили информация, свързана с геронтологичната социална работа

Отговор	Средна стойност*
Задължителни учебни дисциплини	2,91
Избираеми учебни дисциплини	2,57
Общуване с преподавателите	2,79
Участие в практикум и/или други практически дейности	2,92
Контакти, общуване със специалисти от практиката	2,83
Конференции, семинари, форуми	1,32
Интернет	2,93
Документални филми	1,96
Информация (новини) от медии	2,91
Игрални филми	2,02
Художествена литература	1,79
Научна литература	2,55
Личен опит (от семейството или от роднини)	3,14
Опит от други източници (приятели, познати, съседни)	2,63

\* Отговорите са в скала от 0 до 5.

Данните, получени за първия въпрос, могат да бъдат характеризирани най-общо с приблизително близките си стойности. Като цяло всички рес-

<sup>8</sup> Частта е разработена от Симеон Сапунджиев.

понденти категоризират своето мнение около или близко до средната степен. Естествено могат да бъдат открити и ясно разграничени пиковите и спадовете измежду различните отговори. Изненадващо с *най-висока степен се откроява личният опит*. Студентите придобиват представа за работата с възрастни хора не от другаде, а от собственото си семейство, т.е. от своите баба и дядо (3,14). Като се има предвид възрастта на анкетираните, съвсем естествено е те да имат реалната възможност да общуват със своите живи прародители. Този резултат носи и положителна значение, защото показва, че младите хора се интересуват от възрастните и отделят дължимото им внимание, уважение и време за чисто човешко и неформално общуване. Т.е. налице е връзката между възрастните и техните внуци или казано съобразно настоящето изследване, между бъдещите социални работници и изследваната възрастова категория.

Възрастта на попитаните е определяща и за следващия по значение използван източник на информация интернет (2,93). От ден на ден глобалната мрежа набира все по-голяма популярност за развитието на цялата световна общност, което я прави незаменим и изключително богат източник на данни за съвременния човек.

Следващите по степен на изобилие от избори източници притежават много близки стойности. С лек превес на по-предно място респондентите поставят наученото по време на провежданите практикуми или различни практически дейности (2,92), а другият богат източник на информация според анкетираните са медиите (2,91). Те са изключително лесно достъпни, а и представят данни по завидно интригуващ начин, затова споделят четвъртото място с наученото от задължителните учебни дисциплини, според мнението на анкетираните.

Следващият по ред отговор със стойност 2,83 изтъква значението на специалистите от практическата социална работа. Студентите от специалност Социални дейности притежават уникалната възможност да направят свободен личен избор за осъществяване на практика в различни социални институции, където пък да се запознаят с хората, които работят пряко на терен с възрастните членове на нашето общество.

Знанията, придобити от научна литература, познати, приятели, съседи и роднини бележат близки стойности в емпирическото изследване. Студентите дори отдават малко по-голямо значение на общуването с познати, отколкото на четенето на научни трудове. Този факт може да бъде обяснен с по-интерактивната част на общуването „тет-а-тет“ в сравнение с четенето на текст. Затова игралните и документалните филми, както и художествената литература, съответно с 2,02, 1,96 и 1,79, имат по-ниски стойности от директните разговори.

На дъното на таблицата с най-нисък резултат респондентите са поставили знания от различни научни конференции, семинари и форуми (1,32). Не се организират много научни форуми, посветени на работата с възрастни, а и

провеждането им понякога не се популяризира широко сред студентите или се случва в неподходящо за тях време и затова не получават необходимия отклик и интерес. Следователно конферентните събирания би следвало да са водещи сред местата, от които може да се получат допълнителни знания, предимно за студентите, които не са провеждали своя практика в геронтологична социална институция.

Тук е необходимо да бъдат споменати някои измерени корелационни зависимости. За първия въпрос може да бъде направен изводът, че информацията, която получават студентите от задължителните дисциплини, е базирана най-вече на общуването с преподаватели и специалисти от практиката (съответно 0,53 и 0,40). Това ще рече, че допълнителните разговори между тях и учащите в извънаудиторна или по-неформална среда винаги допринасят за по-пълно и качествено усъвършенстване на получените знания от студентите.

Става ясно също, че голямо количество информация респондентите са получили от участието си в различни практически дейности (0,38) в часовете по избираеми учебни дисциплини, но отново те са изпреварени от контактите с преподаватели (0,44) и са следвани от общуването с различни специалисти от практическата социална работа (0,30). Следващо по ред е анализирането и използването на опита на приятели, познати и роднини, които винаги вървят ръка за ръка (0,24).

Конференциите и семинарите пък от своя страна са най-силно асоциирани от респондентите с научната литература (0,47). Този извод е напълно логичен, тъй като и двата източника попадат в полето на теоретичната подготовка. Въпреки всичко тя не трябва да бъде пренебрегвана с лека ръка, защото за надграждането на знания и умения по време на практикумите и саморекфлексивното развитие се разчита именно на стабилна теоретична подготовка. Интересно е да се спомене, че когато става дума за научни теоретични източници, анкетираните поставят корелационно интернет редом до научната литература (0,54). Този факт може да бъде лесно обусловен от динамичността на нашето модерно време, от лесния достъп до глобалната мрежа, както и от неизчерпаемите тематични източници във виртуалното пространство. Именно към него пък анкетираните причисляват и медиите (0,45), също поради факта, че интернет-медиите придобиват все по-голяма и все по-голяма популярност сред населението по целия свят.

Документалните и игралните филми са поставени от респондентите на по-задни места като източници на информация за работата с възрастни хора (съответно с 1,96 и 2,02). Игралните продукции се свързват пък с друг силно интригуващ, но сравнително беден на професионална информация източник – художествената литература (0,68).

Дотук разбрахме откъде реално анкетираните студенти черпят своите знания. Логични беше да ги попитаме *откъде биха искали да ги получават*. Резултатите са показани в Таблица 4.

**Таблица 4.** Източници, от които студентите биха искали да получат информация, свързана с геронтологичната социална работа (изследваните лица посочват до 3 отговора)

Отговор	Брой натрупани предпочитания
Задължителни учебни дисциплини	38
Избираеми учебни дисциплини	39
Общуване с преподавателите	33
Участие в практикум и/или други практически дейности	58
Контакти, общуване със специалисти от практиката	37
Конференции, семинари, форуми	16
Интернет	20
Документални филми	15
Информация (новини) от медии	7
Игрални филми	2
Художествена литература	3
Научна литература	11
Личен опит (от семейството или от роднини)	17
Опит от други източници (приятели, познати, съседи)	6

Най-много студенти избират да получат нови знания и умения за работа с възрастни и стари хора от провежданите практикуми по специалността. Именно 65% от анкетираните смятат, че ако имат възможност за директен досег със специалистите и клиентите в практическата геронтологична социална работа, биха научили най-много.

Програмите за обучение в специалност Социални дейности показват, че още през лятото след завършването на I курс студентите имат възможността сами да изберат къде да проведат своите задължителни практики и практикуми, като например в различни геронтологични институции – домове за стари хора, хосписи, Домашен социален патронаж и много други институции за социална работа с хора в напреднала възраст.

На второ място, с голяма разлика, студентите желаят да получат нови знания от избираеми учебни дисциплини, а 38 души искат да се разработят задължителни учебни дисциплини, свързани с геронтологичната социална работа. Логичният извод е, че според общо 85% от изследваните лица подобни учебни предмети е необходимо да залегнат в задължителната или поне в избираемата част от учебните програми по специалността, което от своя страна трябва да бъде резултат от евентуална бъдеща промяна на учебното съдържание с единствената цел да се предложат дисциплини, удовлетворяващи това желание на учащите.

Студентите искат да развият компетентности както чрез задължителните дисциплини, така и с помощта на общуването със своите преподаватели

и специалистите, работещи в практиката. Този резултат в известен смисъл дублира данните относно източниците, от които респондентите получават своите знания. В Таблица 4 по-конкретно се вижда, че на четвърто и пето място, съответно с 37 и 33 избора, респондентите избират сравнително интерактивните и динамични пътища за придобиване на нови знания, базирани на общуване със специалисти, работещи на практика, и с преподавателите. Социалните контакти, също както видяхме от Таблица 3, а сега и тук, заемат първостепенно и важно място в индивидуалното професионално формиране на студентите. Те наблягат повече на междуличностните интеракции чрез формата им на интересен и сравнително лесен за запаметяване и възпроизвеждане метод на обучение.

На шеста (с 20 избора) и на седма (със 17 избора) позиция по брой предпочитания анкетиранияте избират да разширят мирогледа си чрез интернет и от различна научна литература. Новите технологии отново бележат макар и минимален ръст в сравнение с традиционните методи за получаване на информация, като учебниците и книгите, но тази статистика погледната като цяло не може да бъде възприета като тревожна, тъй като 20% от студентите пък залагат да научат нещо ново, четейки различни тематични източници.

Своеобразните „аутсайдери“ по най-малък брой избори от страна на респондентите са художествената литература и игралните филми. Общо 97% от младите обучавани не посочват желание да получат информация от книгите и филмите, предназначени за цялата публика. Този резултат може да бъде обяснен със значителния личен опит, който заявяват студентите (отново в Таблица 3). Благодарение на него те могат да оценяват и съпоставят с реалността художествените измислици от игралните филми и романите, като това сравнение прави последните малко желани в качеството им на информационни източници.

## Знания<sup>9</sup>

Откъде учат и откъде искат да учат е само едната страна на подготовката на студентите за работа с хора от третата възраст. Другата страна се явяват притежаваните знания и умения. Затова по-нататък в проучването респондентите трябваше да преценят доколко самите те притежават знания и умения за работа с възрастни лица с различни специфични пробелми. Резултатите са обобщени в Таблица 5.

---

<sup>9</sup> Частта е разработена от Симеон Сапунджиев.

**Таблица 5.** Характер на притежаваните знания за работа с възрастни хора

Отговор	Средна стойност*
Практически характер	2,80
Теоретичен характер	2,89

\* Отговорите са разположени в скала от 0 до 5.

Като цяло стойностите и за двата типа знания се намират в полето на *средната степен* – в средна степен студентите притежават знания за геронтологичната социална работа както от практически, така и от теоретичен характер. Тези емпирични данни потвърждават факта, че обучението на изследваните студенти протича паралелно, съгласувано и с еднакви темпове по отношение и на теоретичната, и на практическата подготовка. Това е силна предпоставка за доброто качество на формираните знания по темите свързани с възрастните и стари хора и гаранция за експертната компетентност на бъдещите социални работници. Не дотам високите стойности обаче показват необходимост от разширяване и обогатяване на знанията на студентите в проучваната област.

**Таблица 6.** Корелационни зависимости между теоретичните и практическите познания и използваните източници на информация за социалната работа с хора в напреднала и старческа възраст (коефициент на Пирсън)

	Знания от практически характер	Знания от теоретичен характер
Информация от задължителни дисциплини	0,178	0,324
Информация от избираеми дисциплини	0,112	0,319
Общуване с преподаватели	0,128	0,293
Участие в практикум	0,378	0,405
Контакти със специалисти	0,407	0,369
Конференции, семинари	0,283	0,278
Интернет	0,215	0,262
Документални филми	0,199	0,067
Медии	0,133	0,148
Игрални филми	0,269	0,161
Худ. литература	0,241	0,189
Научна литература	0,281	0,309
Личен опит	0,494	0,269
Опит от приятели, познати	0,401	0,268

Интересен извод ни предостави и корелационният анализ (вж. Таблица 6) – **практическите** знания, умения и компетенции са в слаба или умерена положителна корелация с опита в личния живот (0,49), провежданите практикуми (0,38), общуването със специалистите работещи директно с клиентите на геронтологичната социална работа (0,41), опита, придобит от приятели и познати (0,40). Знанията от **теоретичен** характер са свързани в определена степен с участието в практикум (0,41), контактите със специалисти (0,37), информацията получена от задължителните и избираемите учебни дисциплини и научните книги (0,31), информацията, получена от избираеми дисциплини (0,32). Не са измерени статистически значими зависимости между притежаваните теоретични и практически знания и пола, и курса, в който се обучават респондентите.

Интересен бе **изводът**, че анкетираните са получили повече информация и познание от собствената си среща с практическите дейности и от персоналният си опит, интегриран впоследствие в собствената личност и в притежаваните професионални умения. Личният опит, участието в практикуми и общуването със специалисти от практиката (по отношение и на средните стойности (Таблица 3), и на корелационните стойности (Таблица 6) са имали към момента на изследването най-голямо значение за изграждането на теоретичните и практическите знания на студентите.

Вече знаем, че студентите притежават в средна степен знания и от теоретичен, и от практически характер за социалната работа с възрастни хора. Безспорно обаче е, че тези познания по необходимост трябва да бъдат с мултидисциплинарен характер, тъй като бенефициентите на геронтологичната социална работа притежават множество различни проблеми, за чието разрешаване е подходяща екипна работа, прилагане на мрежови модел и участие от страна на социалните работници в мултидисциплинарен екип от специалисти. В тази връзка статистическите данни от проучването показват, че участниците в изследването оценяват също в средна степен притежаваните мултидисциплинарни знания (2,60).

Освен степента и източниците на актуалните познания екипът ни проучи и потребностите на студентите по социални дейности от допълнителна подготовка. Един от следващите ни въпроси към респондентите беше **до каква степен те биха желали да получат допълнителна квалификация по геронтологична социална работа**. Отговорите на анкетираните попадат в полето на средната степен (2,96). Според измерения коефициент на корелация (вж. Таблица 7) желанието за допълнителна квалификация е в значителна положителна правопрпорционална връзка с мотивацията за работа в същата сфера (0,66). Много ясно в корелационната матрица се вижда високата обвързаност на мотивацията за работа с възрастни и стари хора с всички изброени форми на обучение (стойностите на корелационните коефициенти варират от 0,59 до 0,75). Също така особено високите стойности на вътрешните корелации между различните



форми за обучение и квалификация свидетелстват за един своеобразен консолидиран интерес към развитие на компетентността в проучваната сфера, като участниците в изследването явно са готови да използват разнообразни пътища и форми за тази цел. Вече споменатата зависимост обаче следва да очакваме да се прояви при *не повече от 54%* от изследваните лица, тъй като толкова от тях са посочили средни и високи степени (отговори със стойности от 3 до 5) на желанието изобщо за получаване на допълнителна подготовка и квалификация за професионална реализация с възрастни и стари хора.

**Таблица 7.** Корелации на мотивацията за работа и интересите към обучение в областта на геронтологичната социална работа (ГСР)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) Желание за допълнителна квалификация	1								
(2) Мотивация за работа	,663	1							
(3) Готовност за раб. на смени в институция за ГСР	,694	,817	1						
(4) Избор на профил ГРС	,643	,747	,784	1					
(5) Избираема дисциплина в сферата на ГСР	,667	,731	,690	,767	1				
(6) Следдипломна квалификация по ГСР	,646	,713	,823	,877	,746	1			
(7) Избор на магистърска програма	,519	,646	,697	,785	,669	,828	1		
(8) Избор на практикум в тази област	,623	,591	,652	,699	,744	,727	,613	1	
(9) Избор на друг специализиран курс	,598	,656	,762	,784	,693	,846	,742	,653	1

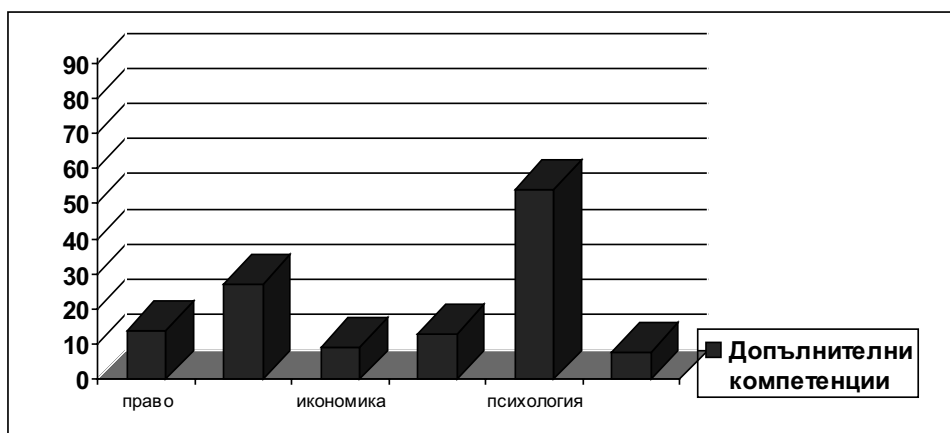
Вече отбелязахме значимостта на мултидисциплинарността на знания, които обучаващите се студенти ежедневно придобиват в аудиториите или институциите за практикуване. Във връзка с това попитахме учащите ***в коя от предложените им научни сфери биха желали да получат нови и да усъвършенстват своите досегашни знания и умения за работа с лица в напреднала и старческа възраст.*** Според резултатите (вж. Таблица 8) малко повече от половината студенти (59%) заявяват потребност от допълнителни психологически знания. Това желание може да бъде разгледано в контекста на геронтопсихологията. Дисциплина с подобно наименование („Психология на третата възраст“) е заложена в учебния план по специалността в категорията на избираемите дисциплини, което понякога е свързано с липсата на кворум

за изучаването ѝ, а това от своя страна лишава останалите, които вече са я предпочели, от възможността да се учат.

**Таблица 8.** Сфери на научното познание от които студентите биха искали да получат допълнително знания (изследваните лица посочват по един отговор).

Отговор	Брой натрупани предпочитания
Право	14
Медицина	27
Икономика	9
Педагогика	13
Психология	54
Социология	8

**Диаграма 1.** Сфери на научното познание, от които студентите биха искали да получат допълнително знания



На втора позиция е желанието геронтологичните знания да бъдат разширени по посока на областта на медицината, за което се обявяват 30% от анкетираните. Тук най-вероятно респондентите биха искали да придобият допълнителна медицинска подготовка, която да им служи в разширяващия се сектор на социалните услуги за възрастни и стари хора. На половина по-малко респонденти са посочили отговор Право. Едва 9 и 8 от попитаните са отговорили съответно, че биха искали да усъвършенстват компетенциите си чрез допълнителни знания по икономика и още по-малко по социология. Всички споменати дотук научни сфери са залегнали в по-малка или по-голяма степен в учебния план на специалност Социални дейности, което безспорно гарантира качеството на цялостната професионална подготовка на

студентите за момента, като резултатите ориентират как в бъдеще би могло да се акцентира по-задълбочено върху геронтологичната проблематика в някои от областите.

### Компетентност и готовност за работа<sup>10</sup>

След като установихме какво още биха искали да научат студентите, се спряхме и на въпроса *доколко се чувстват компетентни да работят с възрастни хора*. За да бъдем по-прецизни и коректни в събраните емпирически изследователски данни, диференцирахме клиентите от третата възраст в 6 различни категории (вж. Таблица 9).

**Таблица 9.** Степен на компетентост за работа с различни категории възрастни хора (по самооценка на изследваните лица)

Компетентност за работа с:	Средна стойност*
Лежащо болни възрастни хора	1,57
Възрастни хора с хронични заболявания	1,80
Възрастни хора с увреждания	1,86
Възрастни хора с деменция	1,65
Възрастни хора с психични заболявания	1,78
Терминално-болни възрастни	1,73

\* Отговорите са в скала от 0 до 5.

От Таблица 9 ясно се вижда, че всички резултати попадат в стойности далеч под средната. Така може да бъде направен очевидният извод, че анкетираните студенти оценяват много ниско персоналната си компетентност за работа с различни категории възрастни хора – потребители на социални услуги или като цяло клиенти в институции за геронтологична социална работа. Трябва да бъде отбелязано, че уменията за работа с хора с увреждания са важна част от бъдещото професионално формиране на студентите в геронтологични социални институции, тъй като по-голямата част от обслужвания там контингент от възрастни и стари хора са лица с различни соматични увреждания. Студентите биха се чувствали по-способни да работят и с хора с различни психични заболявания, в резултат на различните по брой и вид психологически практикуми, в които всеки студент участва през периода на своето следване (задължителен Практикум по клинична психология в първи курс и/или възможността за избор на практика в социални институции за работа с хора с психични проблеми, в качеството им на базови организации). Неизменна част от дейността в социалните инсти-

<sup>10</sup> Частта е разработена от Симеон Сапунджиев.

туции е и работата с лица с хронични заболявания, тъй като почти всички стари хора притежават комплекс от прогресивно хронифициращи болести. Компетентността да работят с възрастни хора с деменция (1,65) и с лежачо болни възрастни хора (1,57) също е оценена ниско. Работата с хора с деменция наистина е изключително трудна и силно емоционално натоварваща, затова отблъсква учащите. Фактът, че е трудно да бъде осигурена специализирана подготовка – теоретична и чрез практикум за работа само с хора с деменция, също влияе негативно в придобиването на различни компетенции. Дейностите свързани с обгрижването на лежачо болни възрастни хора се пренасят по-скоро в полето на социалната асистенция и приоритетно на чисто соматичното обгрижване, което пък от своя страна не подтиква студентите да се интересуват силно от формиране на компетентности за работа с тази група стари хора.

Ако проследим корелациите между компетентността за работа с изброените категории клиенти и вече представените в Таблица 3 използвани източници на информация за геронтологичната социална работа, ще видим (Таблица 10), че компетентността си за работа с хора с деменция студентите определено не са получили от задължителните дисциплини (коефициентът на корелация е незначителен: 0,13). Този резултат не изненадва, тъй като за момента специализирани задължителни учебни дисциплини, посветени на работата с възрастни и стари хора, в специалността не съществуват. Три пъти повече знания, умения и компетентности за работа с лица с различни заболявания анкетираните пък са придобили както от самото общуване с преподавателите, така и от личното им участие в практикуми в обсъжданата сфера. Почти със същата цифрова стойност от малко над 0,30, студентите свързват своите компетентности за работа с терминално болни клиенти, с чутото и видяното по време на различни семинари и конференции посветени на едноименната тема. Компетентността за работа с тази целева група корелира и с информацията получена от медиите (0,32), от документални продукции (0,37).

**Таблица 10.** Зависимости между компетентността за работа с различни категории клиенти и източниците на познание за геронгологичната социална работа

Променливи	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
(1) компетентност за раб. с лежачо болни	1																			
(2) компетентност за раб. с хора с хронични заболявания	,796	1																		
(3) компетентност за раб. с хора с увреждания	,620	,715	1																	
(4) компетентност за раб. с хора с деменция	,564	,510	,627	1																
(5) компетентност за раб. с хора психични заболявания	,461	,480	,588	,574	1															
(6) компетентност за раб. с терминално-болни	,622	,650	,576	,583	,523	1														
(7) информация от задължителни дисциплини	,057	,087	,133	,133	,052	,104	1													
(8) информация от избираеми дисциплини	,198	,190	,252	,064	,388	,225	,374	1												
(9) общуване с преподаватели	,213	,308	,196	,140	,175	,241	,529	,436	1											
(10) участие в практика	,179	,307	,289	,246	,232	,244	,469	,377	,376	1										
(11) контакти със специалисти	,257	,378	,317	,313	,153	,306	,399	,303	,572	,580	1									
(12) конференции, семинари	,281	,168	,231	,294	,249	,309	,352	,336	,340	,358	,352	1								
(13) интернет	,342	,393	,328	,243	,422	,342	,098	,284	,315	,116	,288	,371	1							
(14) документални филми	,229	,239	,204	,238	,255	,373	,105	,157	,241	,083	,054	,421	,502	1						
(15) други медии	,260	,286	,138	,131	,243	,323	,123	,327	,401	,051	,174	,257	,562	,412	1					
(16) игрални филми	,403	,393	,264	,201	,187	,375	,126	,190	,168	,072	,135	,357	,445	,514	,365	1				
(17) художествена литература	,363	,267	,291	,206	,211	,340	,168	,382	,190	,214	,258	,415	,383	,362	,387	,676	1			
(18) научна литература	,417	,437	,518	,412	,422	,437	,299	,375	,344	,279	,370	,470	,537	,490	,412	,450	,543	1		
(19) личен опит	,318	,527	,322	,280	,165	,351	,079	,091	,246	,316	,406	,162	,309	,308	,373	,316	,271	,256	1	
(20) опит от приятели, познати	,350	,375	,325	,463	,286	,503	,356	,236	,382	,303	,492	,409	,347	,367	,450	,310	,347	,397	,596	1

Накрая с коефициент 0,50 анкетираните заявяват, че знаят най-много за работата с тежко и неизлечимо болели от свои приятели и познати.

За лежачо болните и терминално болните възрастни респондентите са придобили информация предимно от два източника – художествената литература (коефициентите са съответно 0,36 и 0,34, като стойностите показват ниска, но положителна и представляваща интерес корелация) и игралните филми (съответно 0,40 и 0,38). Резултатите говорят също, че възрастните и стари хора, които страдат от хронични заболявания, пък от своя страна могат да разчитат на бъдещи специалисти, които са градили своята професионална и експертна подготовка от разнообразни източници: от интернет (0,39), от игрални филми (0,39), от приятели и познати (0,38) и от контактите със специалисти работещи в геронтологични социални институции (0,38). Малко по-силно изразени са зависимостите на компетентността от научната литература (0,44), а най-високата зависимост тук е измерена между професионалните знания, умения и компетенции и личния опит на анкетираните (0,53). Таблица 10 обаче ясно показва особено ниските и незначителни зависимости на специализираните компетентности от задължителните учебни дисциплини, а също и от практикумите. Всичко казано дотук ни навежда на заключението, че в подготовката на студентите по Социални дейности е необходимо по-засилено присъствие на специализирани учебни дисциплини и най-вече практики в областта на геронтологичната социална работа.

След като разбрахме доколко самите студенти се чувстват компетентни да работят с различните подгрупи възрастни и стари хора и откъде притежават това, което са научили, логично бе да ги попитаме и **какви компетентности в сферата на геронтологичната социална работа най-много биха желали да развият и получат допълнително**, като диференцирахме множество направления, изложени в Таблица 11.

**Таблица 11.** Компетентности, които студентите биха желали да получат допълнително (изследваните лица посочват до 3 отговора)

Отговор	Брой натрупани предпочитания
Управление на конфликти	33
Развитие на култура в областите на интерес на възрастните хора	20
Добри чуждестранни практики и опит в работата с възрастни хора	45
Познания за социалната интеграция на хората от третата възраст	28
Консултативни умения	27
Умения за оказване на физическа помощ	18
Умения за работа в мултидисциплинарна среда	11
Умения и познания по прилагането на методи и техники за социална работа със стари хора	15
Умения за организиране на свободното време на стари хора	22

Умения за оценяване на потребностите на старите хора, интересите, рисковете и др.	22
Умения за поемане на рискове в професионалната практика	14
Умения за планиране съобразно индивидуалните потребности на възрастните хора	24

---

С 45 на брой избора, почти половината от анкетираните са отговорили, че желаят да получат допълнителна компетентност по отношение на добрите чуждестранни практики и опит при работата с възрастни хора. Това желание най-вероятно е обусловено от липсата на конкретна специализирана учебна дисциплина, която би могла да представя опита и извън пределите на България, а също така и от като цяло не дотам добре функциониращата в професионално и организационно-методическо отношение социална сфера в страната, което мотивира у студентите нуждата от изучаване и възприемане на чужд опит за справяне с идентични и проявяващи се социални проблеми при грижите за възрастни и стари хора.

На второ място по натрупан брой избори от страна на респондентите – 33, се намира управлението на конфликти. Как всъщност може да бъде обяснено това? Клиентите на геронтологичните институции са вече добре изградени личности, които по-трудно подлежат на промяна, а гъвкавостта в отношенията им с всички останали хора често е затруднена. Това предизвиква един феномен, наблюдаван не рядко в практиката – множества проявяващи се конфликти между клиентите, особено в областта на институционалните грижи за възрастни хора и по-точно в домовете за стари хора. Поради тази причина студентите изглежда са доловили и изразяват необходимостта от по-тясно специализирана академична и методическа подготовка за работа и управление на конфликтни ситуации, в които се налага неизбежно да се намесват социалните работници. Затова те трябва да бъдат експертно подготвени как да анализират и оценяват конкретния казус и как винаги да съумяват да останат в задължителната неутрална позиция на безпристрастен арбитър или на своеобразен медиатор между опонентите, с цел трайно избягване на проявата на манифестирана конфликтност и агресия.

На трето и четвърто място сред данните в Таблица 11, съответно с по 28 и 27 направени избора, респондентите поставят необходимостта от придобиване на компетентности и познания за социалната интеграция на хората от третата възраст, както и нуждата от формирането на базисни консултативни умения. Във връзка с тези резултати можем да коментираме, че поради своята напреднала възраст и често влошеното общо психично и соматично състояние възрастните граждани са обект, в по-малка или в по-голяма степен, на социална изолация и negliжиране от страна и на обществото и на своите близки в частен план. Това налага бъдещите социални работници да консултират възрастните лица, подпомагайки ги да преодолеят тази из-

оация, да останат включени в социалния живот, в крак с времето и модерността на съвременното, в което живеем; да насърчават близките да общуват повече със своите по-възрастни роднини, за да се съхраняват и поддържат емоционалната връзка и близост в семействата и не на последно място да ангажират всички членове на обществото с приемането на възрастните, дори под предлога, че в бъдеще време всеки един от нас неизбежно ще попадне в тази социална група.

На следваща позиция с 24 избора се подрежда необходимостта от усъвършенстването на компетентностите за пълноценно планиране съобразно индивидуалните потребности на възрастните хора. Както вече споменахме, студентите, в ролята на бъдещи социални работници, трябва да могат успешно, професионално и експертно да анализират всеки конкретен случай, като оценяват всички значими фактори и обстоятелства, съпътстващи конкретната специфична индивидуална клиентска ситуация. Винаги трябва да се проучат и да се вземат предвид индивидуалните възможности и ограничения на състоянието и на самата личност на клиента, както и положителните и отрицателните страни на външната среда за субекта – социален статус, социално обкръжение (приятели и роднини); материалният статус също трябва да бъде прецизно оценен, за да може да се уточни и диференцира потенциалното прилагане на различни по вид социално подпомагане и социална подкрепа. Практиката в институциите обаче все още не показва толкова добри професионални модели на *индивидуализирано* планиране съобразно персоналните особености и потребности на клиентите, една от причините за което може да бъде и прекомерната натовареност на социалните работници с воденето на значително голям брой случаи спрямо възможностите за разпределение на работното време – така плановете са по-скоро унифицирани, отколкото индивидуализирани.

Шестото място е поделено по равно между два отговора с по 22 избора – това са уменията за организиране на свободното време на възрастните и стари хора и уменията за оценяване на техните потребности и интереси. Те са следвани от други 20 отговора, които са отбелязани по отношение на „развитие на култура в областите на интерес на възрастните хора“. Тези три твърдения са донякъде смислово свързани. Възрастните клиенти в геронтологични социални институции разполагат с изключително много свободно време, за което е необходимо да бъдат осигурени различни занимания с интересен и трайно ангажиращ характер, тъй като за настоящата целева група осмислянето на ежедневието често има водещо значение. Студентите, в ролята си на бъдещи социални работници, трябва да притежават умения да разговарят със своите клиенти по теми от техен интерес, да наблюдават ежедневието им дейности и по този начин да съумяват да разбират трайните им интереси и потребности от ангажиране. Така социалният работник ще може професионално да организира множество различни индивидуални и групови занимания по интереси, включително и образователни или социал-



ноподрепящи дейности, в зависимост и съобразно потенциалните ресурси и материална база, които са на разположение.

С 18 избора, според данните в Таблица 11, респондентите са посочили, че желаят да разширят компетентността си във връзка с уменията за оказване на физическа помощ, а с 15 – уменията и познанията по прилагането на методи и техники за социална работа със стари хора. Тези два отговора не са заявени по-изразено в извадката, тъй като първият е свързан индиректно и бегло със задълженията на социалните работници в геронтологичните социални институции и е присъщ повече за социалните асистенти и социалните помощници. Методите и техниките за социална работа, пък са широко и подробно застъпени в учебното съдържание по специалност Социални дейности чрез множество методически дисциплини, което от своя страна ги прави познати за студентите. Въпреки това обаче, както можем да съдим и по други отговори, засягащи практическите компетентности, изглежда че на учащите им липсват умения за самото прилагане на добре познатите им методи и техники на практика, губи се свързващото звено между „Знам как да разпозная от какво има нужда!“ и „Но какво всъщност трябва да предприема, какво да направя, когато истинският клиент стои пред мен?“. Може би част от респондентите са си задали тези въпроси, а може би не – на това нашето изследване не би могло да даде конкретен отговор, но все пак корелационният анализ показва, че единствената измерена значима стойност на корелация между желанието на студентите да получат допълни умения и познания по прилагането на методи и техники за социална работа със стари хора и отделните променливи на набора от източници на информация за геронтологичната социална работа е измерена по отношение на *участието в практики*. По-конкретно получената стойност показва връзка, която може да бъде коментирана – това е слаба обратнопропорционална връзка ( $-0,24$ ) между получените знания от участието в практики и желанието за развитие на компетентността за прилагане на методите и техниките в практическата работа. Явно при част от студентите, които не са участвали или не са получили полезна информация от практикум, нуждата от знания как да се прилагат методите в практиката, нараства.

На десето място, с 14 направени избора от страна на анкетираните, се нарежда желанието на студентите да получат допълнителни знания и умения за поемане на рискове в професионалната практика, а отново с три избора по-малко (11 броя) на последно място е поставена необходимостта от допълнителни умения за работа в мултидисциплинарна среда. Анализирайки съвкупното значение на тези два отговора може да бъде допуснато, че студентите са запознати както с трудностите и рисковете на професията, така и с факта, че в ролята си на бъдещи социални работници те трябва да работят в мултидисциплинарен екип и поради тази причина притежаването на добра подготовка е важна цел. На практика изглежда, че това е добро ака-

демично постижение според заложеното учебно съдържание. По отношение на уменията за поемане на рискове, слабото желание на студентите да получат допълнителна подготовка за това може да се тълкува и като резултат от недостатъчна професионална информация за възможните последиствия и ефекти проявяващи се от една или друга работна ситуация.

### **Мотивация<sup>11</sup>**

В контекста на въпросите, изискващи самооценка, дойде ред да запита-ме анкетираните и *до каква степен, всеки от тях се чувства мотивиран да се занимава на практика с геронтологична социална работа*. Мотивацията притежава сравнително динамичен характер по своята същност, тъй като стойностите от измерването ѝ могат да се променят непрекъснато – в един момент индивидът може да покаже степен на ниска мотивираност, а след време тя да се повиши до средна или дори висока степен. Затова мотивацията накратко може да бъде охарактеризирана като строго лична, субективна, интрапсихична, зависеща от множество фактори, сред които и външни, но най-вече непрекъснато променяща се структура. На въпроса доколко студентите от изследваната извадка са мотивирани за работа с възрастни и стари хора, отговорът попадна под средната степен, с числов резултат от 1,99. Геронтологичната социална работа изисква добра и богата мулдисциплинарна подготовка както от теоретичен, така и от практически характер. Според специалистите, работещи професионално в сферата, работата с възрастни е изключително силно емоционално натоварваща и зле финансово обезпечена. Всичко това говори, че бъдещите студенти притежават знания и умения за работа с възрастни и стари хора на едно сравнително добро ниво, а доколкото знанията и уменията не достигат, те биха ги развили и обогатили. Всичко това обаче е представително за малка част от извадката и затова също така можем да кажем, че малка част от изследваните лица биха се реализирали професионално в институции за работа с хора от третата възраст.

### **Интерес към обучение и реализацията в сферата на геронтологичната социална работа<sup>12</sup>**

С цел събиране на по-подробна и конкретна информация за интересите към обучение в сферата на геронтологичната социална работа беше зададен следващият въпрос, насочен към изясняване на *желанието на студентите за по-специализирана практическа и теоретична подготовка* с цел бъдещо професионално реализиране в геронтологичната социална работа.

---

<sup>11</sup> Частта е разработена от Симеон Сапунджиев.

<sup>12</sup> Частта е разработена от Севина Генова.

**Таблица 12.** Насоченост на студентите към избор за по-специализирана практическа и теоретична подготовка

Отговор	Средна стойност*
Избор на специализиращ профил „Геронтологична социална работа“ по време на вашето обучение	1,76
Избираема дисциплина в сферата на геронтологичната социална работа	2,38
Следдипломна квалификация за работа с възрастни и стари хора	1,63
Избор на магистърска програма за работа с възрастни и стари хора	1,25
Избор на практикум в институция за социална работа с възрастни и стари хора по време на вашето обучение	2,60
Специализиран курс за социална работа с възрастни и стари хора след вашето завършване на обучението	2,06

\* Отговорите са в скала от 0 до 5.

От резултатите, представени в Таблица 12, може да се види, че се открояват както средни стойности, така и значително по-ниски. Първо място сред твърденията заема желанието за избор на практикум в институция за социална работа с възрастни и стари хора – 2,6. По време на обучението си, както вече беше споменато по-горе, студентите от извадката имат редица възможности да приложат на практика придобитите теоретични знания. От данните, събрани в демографската част, виждаме, че 62% от анкетирания са провеждали практика в социални институции за възрастни и стари хора, а по-голямата част от тях имат готовност отново да стажуват в подобна институция. Това означава, че тези студенти оценяват високо времето, проведено в тези институции, което се потвърждава и от факта, че информацията, получена от специалистите, работещи в сферата на геронтологичната социална работа, като количество и качество е на високо ниво.

Поради факта, че сред клиентите от третата възраст се срачат разнообразни проблеми и потребности като например ниски доходи, здравословни проблеми (физически, психически увреждания, хронични болести), социална изолираност и други, то знанията и уменията, които студентите имат възможност да придобият по време на практическите занимания и от контактите си със специалистите, могат да бъдат особено ценни, богати и същевременно полезни за работа и с останалите целеви групи в социалните дейности.

Според резултатите респондентите биха се насочили и към избираема дисциплина в областта на геронтологичната социална работа – средната стойност на това предпочитание е 2,38. Както вече разбрахме, от този вид дисциплини студентите добиват голяма част от знанията си за тази професионална сфера. Това не е изненадващо, защото в голямата си част при тях учебното съдържание е прецизно профилирано в някаква област и от тях се

добиват диференцирани знания и умения за работа по конкретен проблем или с конкретна целева група. Може би затова и избираемите дисциплини заемат втора позиция (след практикумите – вж. Таблица 4) като желан източник за разширяване и обогатяване на знанията за работа с възрастни и стари хора. За разлика от тях задължителният лекционен курс се стреми да обхване колкото се може по-голяма част от научното знание в някаква област на социалните дейности, за да може обучаващите се да придобият обширна подготовка като бъдещи социални работници.

Според учебния план, по който се обучават, студентите от специалност Социални дейности на Софийски университет „Св. Климент Охридски“ имат възможност след II курс да изберат специализиращ профил за работа с конкретна целева група, който да отговори най-пълно на професионално-личностните им особености, предпочитания и планове. Привлекателност на подобен профил, свързан със социалната работа с възрастни и стари хора, обаче изследването не показва – резултатът е под средната стойност – 1,76. Можем да заключим, че по-голямата част от студентите са склонни да запишат по-скоро практикум и избираема дисциплина в областта на геронтологичната социална работа, а малка част допускат и избор на подобен специализиращ профил.

Желанието на респондентите за избор на специализиран курс в областта на геронтологичната социална работа след завършване на обучението е получило стойност близка до средната – 2,06. Специализираните курсове са свързани с добиване на нови знания или обогатяване на притежаваните, като те обикновено са краткосрочни срокове и биха спомогнали за съдържателното и методическото обогатяване на работата, която извършват практикуващи социалните работници. Вероятно част от студентите в извадката предвиждат подобна необходимост от актуализиране и разширяване на своите знания в случай, че се реализират в тази област на социалните дейности.

Интересът на студентите от специалност Социални дейности към магистърска програма или следдипломна квалификация, свързани с работа с възрастни и стари хора, е сравнително нисък – съответно 1,25 и 1,63. Често след завършването на бакалавърската образователна степен обаче една част от студентите не записва магистратура, а друга, по-голяма – решава да смени досегашната си насоченост с друга професионална сфера. Ето защо, след като вече са получили значителни знания в сферата на социалните дейности, редица учащи се решават да се преориентират в друга научна и професионална област, за да имат по-голям шанс за реализация на пазара на труда.

При анализирането на данните се забелязват интересни корелационни зависимости, засягащи интереса към специализирано обучение по геронтологична социална работа.

**Таблица 13.** Интерес към обучение и нагласи за бъдеща професионална реализация в сферата на геронтологичната социална работа (ГСР) – корелации

	„Смятам в бъдеще да се реализирам професионално като социален работник в ГРС“	„Работата със стари хора би спомогнала за моето професионално и личностно развитие“	„Бих станал доброволец в институция в сферата на ГСР“
Интерес към профил по ГСР	,831	,740	,694
Интерес към избираема дисциплина в областта на ГСР	,663	,647	,684
Интерес към следдипломна специализация в сферата на ГСР	,837	,713	,702
Интерес към магистърска програма в сферата на ГСР	,863	,604	,651
Интерес към практикум по ГСР	,610	,575	,613
Интерес към специализиран курс след завършване на образованието	,736	,686	,707

Желанието на студентите за професионална реализация, готовността им да станат доброволци и професионално-личностното развитие в проучваната сфера корелират високо с по-горе анализираният твърдения (вж. Таблица 13). Тук откриваме, че студентите биха задълбочили и разширили своите знания, най-вече ако мислят да се занимават професионално с целевата група на хората в напреднала възраст. Като цяло всички зависимости в проучваното поле на интересите към обучение и нагласите за реализация в геронтологичната социална работа са *много високи* – Таблица 13 ясно илюстрира това. Силно се открояват например зависимостите между интереса към профил, следдипломна специализация или магистърска програма и намерението за съответна професионална реализация (стойностите на корелационния коефициент са съответно 0,83, 0,84 и 0,86). Можем да очакваме обаче, че *тези зависимости ще се проявят при не повече от 21%* от представителите на изследваната група, тъй като такава част от анкетираните са посочили средни и високи степени на намерение за реализация в сферата на геронтологичната социална работа изобщо.

**Таблица 14.** Компетентност, интерес и мотивация за обучение и практика в сферата на геронтологичната социална работа (ГСР) – корелации

	Компетентност за работа с:					
	лежащо болни	хора с хронични заболявания	хора с увреждания	хора с деменция	хора психични заболявания	терминално-болни
Интерес към допълнителна квалификация	,508	,518	,446	,303	,326	,405
Мотивация за работа	,625	,594	,522	,449	,306	,534
Готовност за работа на смени	,554	,624	,498	,385	,333	,594
Интерес към профил по ГСР	,574	,633	,467	,240	,322	,584
Интерес към избираема дисциплина в областта на ГСР	,492	,521	,400	,176	,348	,425
Интерес към следдипломна специализация в сферата на ГСР	,564	,613	,470	,267	,359	,542
Интерес към магистърска програма в сферата на ГСР	,500	,482	,334	,127	,221	,505
Интерес към практикум по ГСР	,575	,581	,459	,386	,450	,456
Смятам в бъдеще да се реализирам в сферата на ГСР	,477	,490	,406	,174	,281	,546
Работата с възрастни хора би спомогнала за моето професионално и личностно развитие	,418	,477	,375	,176	,311	,465
Бих станал доброволец в сферата на ГСР	,521	,481	,338	,261	,284	,410

Ориентацията на изследваните студенти към обучение и практика в сферата на геронтологичната социална работа има взаимовръзки и с нивото на компетентност за работа с различни категории възрастни хора, определено по сачооценка на участниците в проучването. Така например резултатите в Таблица 14 показват по-висока зависимост между интересите и нагласите на студентите за обучение и практика в сферата на работата с възрастни и стари хора, от една страна, и подготовката и компетентността за работа, от друга:

- с лежащо болни (коефициентите на корелация спрямо всички включени променливи на интересите и готовността за обучение и практика са между 0,42 и 0,63);
- с възрастни хора с хронични заболявания (от 0,48 до 0,63);
- с терминално болни (от 0,41 до 0,59).

Компетентностите като цяло за работа с хора с психични заболявания и с деменция са по-слабо свързани с интереса към различните форми на обучение и към реализация в проучваната сфера.

На какво се дължи средната стойност на *мотивацията* на студентите за професионална реализация в сферата на геронтологичната социална работа – отговори откриваме чрез следващия въпрос в анкетната карта, където подробно са изложени възможни причини<sup>13</sup>, заради които студентите биха пожелали да се занимават професионално с възрастни и стари хора. В тази част от инструментариума диференцирахме т.нар. *причини „за“* и *причини „против“* реализацията в проучваната сфера.

Таблица 15. Причини „за“ работа с изследваната целева група

Отговор	Средна стойност*
Интерес към житейската мъдрост	2,81
Имам желание да работя професионално със стари хора	1,73
Харесва ми да помагам на старите хора, когато имат нужда от помощ	2,83
Изпитвам емпатични чувства към старите хора	2,88
Имам близък, който е в тази сфера	1,80
Защото не мога да работя с деца	0,92
Могат да бъдат забавни, интересни	2,34
Изпитвам чувство на дълг и отговорност към старите хора	2,70

\* Отговорите са в скала от 0 до 5.

Сред причините, които биха довели до избора на професионален път в сферата на геронтологичната социална работа, както се вижда от Таблица 15, се забелязват такива, които са с много висока стойност, други със средна и трети с много ниска. С по-високи стойности сред причините за професионална реализация в сферата на геронтологичната социална работа се отличават емпатийните чувства към старите хора – 2,88, следвани от желанието за оказване на подкрепа на старите хора, при нужда – 2,83. Тези две твърдения са много близки помежду си. Те намират своята връзка в социалната работа именно защото стоят в основата на необходимото работно взаимоотношение с клиентите, затова и по-високите стойности тук не бива да ни учудват. Емпатията и алтруизмът (който се крие във второто твърдение) са всъщност онези просоциални нагласи, емоции и действия, без които професията социален работник не би съществувала и би загубила своя смисъл. Именно затова студентите още в началото на своето

<sup>13</sup> Тук бихме искали да припомним, че инструментариумът на изследването е подготвен след предварително проучване във фокус-група, което способства за подготвянето на набора от твърдения и отговори и към настоящия въпрос.

обучение биват запознавани с просоциалните детерминанти – алтруизъм, като поведение в полза на другия, без да се очаква възнаграждение, и емпатия или най-просто казано умението да съпреживяваш.

Интересът към житейската мъдрост също е сред основанията на студентите за работа с възрастни хора, като измерената стойност е 2,81. Определянето на възрастните хора като забавни и интересни също е оценено сравнително високо – 2,34. Тези два факта само могат да способстват за добрите взаимоотношения между бъдещите социални работници и клиентите в социално-геронтологичните институции. Чувството за дълг и отговорност, изпитвано към старите хора, в качеството си на причина за съответна професионална реализация е оценено със средна стойност 2,70. Можем да допуснем, че това вероятно е свързано и с народопсихологията на българите да се грижат за своите вече възрастни родители и роднини. На следващо място по стойност – 1,80, е твърдението „имам близък, които работи в тази сфера“. Вероятно подобни познанства оказват въздействие и повлияват положително върху желанието за професионална реализация в областта. Наистина мнението на специалистите от практиката се проектира по един значим начин в съзнанието на обучаващите се бъдещи социални работници. Всичко споменато дотук предполага, че в мотивацията на студентите за професионална реализация в областта на геронтологичната социална работа имат присъствие редица професионално-значими нагласи.

**Таблица 16.** Причини за липса на желание за работа с целевата група на хората от третата възраст – причини „против“

Отговор	Средна стойност*
Трудности на възрастните хора при комуникацията (слаб слух, зрение)	1,38
Културно-ценностни различия между поколенията	1,83
Занижена лична хигиена на част от клиентите в тази целева група	2,53
Ниско заплащане	3,51
Наличието на лоша материална база в тези институции	3,03
Биха ме ангажирали прекалено с желания да водим лични разговори	1,94
Възрастните клиенти биха подхождали стереотипно към един млад човек	1,92
Биха ме натоварвали с много оплаквания	2,09

\* Отговорите са в скала от 0 до 5.

Дотук изяснихме причините, които биха довели студентите до решение да работят с възрастни и стари хора. Нека разгледаме сега какви са евентуалните причини те да не предпочитат работа с клиенти от третата възраст. Т.нар. причини „против“ и измерените за тях средни стойности са представени в Таблица 16.

Като главна причина да не работят със стари хора студентите посочват ниското заплащане. Очевидно възнаграждението се оказва силен мотив при



избора на реализация, но в рамките на геронтологичната социална работа за бъдещите специалисти то се оформя като своеобразен „антимотив“ или причина „против“ със средна стойност 3,51. Известно е също така, че социалните дейности в България не са високо заплатени и затова е възможно респондентите да проектират при отговора своето мнение за заплащането като цяло в повечето социални институции. Мнението на студентите може да бъде породено от факта, че те не откриват равновесие или дори възвръщаемост по отношение на уменията и способностите, които усвояват, развиват и предстои да вложат (както и вложените до момента в образованието по Социални дейности), ако се реализират като социални работници в геронтологични институции, и доходите, които ще получават. Този факт е обезпокояващ, защото от него очевидно зависи мотивацията на бъдещите социални работници, а от нея се определя и качеството на извършваната работа.

На следващо място сред причините „против“ е поставена лошата материална база в геронтологичните социални институции. Оказва се, че условията на труд, като външни мотиватори, определено влияят при решението респондентите да не желаят да работят в областта на геронтологичната социална работа. Твърдението тук, свързано с лошата материална база на тези институции, все пак не бива да се възприема като абсолютно, тъй като не всички сгради са в лошо състояние, не навсякъде липсват например модерно оборудване, комфортни и за социалния работник, и за клиентите работни помещения, компютърни системи, задоволително количество канцеларски материали и т.н., но за голяма част от студентите това явно е важна причина, за да не желаят да работят в сферата на дейностите с възрастни и стари хора.

Като друга възможна причина „против“ в инструментариума бе предложена занижената лична хигиена при някои от клиентите. Анкетираните разпознаха това като антимотив за професионална реализация със средна стойност 2,53. Действително поради своето здравословно състояние и редица възрастови причини хората в напреднала възраст не са способни сами да обслужват личната си хигиена, нуждаят се от помощ и грижи, но често биват negliжирани, а може би и избягвани заради тази им неспособност, както в случая показват и отговорите на нашите респондентите. Фактът, че бъдещите специалисти не желаят да работят с тях поради тази причина, е тревожен. Дали желанието за помагане се оказва по-слабо и отстъпва пред непривлекателните аспекти на старостта?

Следващите причини са сравнително по-слабо изразени за разлика от предходните изброени. Тук попадат честите оплаквания на старите хора, желанието им да ангажират другите с лични разговори, стереотипното им отношение към младите, културно-ценностните различия между поколенията. Поставено на последно място е твърдението, отнасящо се до трудностите на възрастните хора при комуникация поради проблеми в слуха или зрението – това най-слабо аргументира нежеланието за реализация в геронтологичната сфера.

**Таблица 17.** Специфични умения при обдуване с възрастни хора, причини „за“ и причинни „против“, собствената реализация в сферата на геронтологичната социална работа (ГСП) – корелации

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
(1) Причини За (ПЗ) - интерес към житейската мъдрост	1																				
(2) ПЗ - желание за професионална реализация	,42	1																			
(3) ПЗ - харесва ми да помагам на стари хора	,68	,61	1																		
(4) ПЗ - емпатийни чувства	,59	,44	,66	1																	
(5) ПЗ - поради близък в тази сфера	,29	,25	,46	,54	1																
(6) ПЗ - защото не мога да работя с деца	,30	,52	,32	,27	,26	1															
(7) ПЗ - защото са забавни	,59	,62	,61	,53	,29	,45	1														
(8) ПЗ - от чувство на дълг	,56	,50	,67	,66	,28	,34	,58	1													
(9) Причини Против (ПП) - трудности в комуникацията	,02	,11	-,00	,03	,01	,32	,14	,04	1												
(10) ПП - културно-ценности различия	-,12	,15	-,01	-,00	,02	,37	,02	,20	,60	1											
(11) ПП - занижена лична хигиена	,10	-,26	-,02	-,02	,03	,08	-,12	,02	,25	,35	1										
(12) ПП - ниско заплащане	,15	-,12	,04	,13	,08	,04	,12	,05	,23	,19	,52	1									
(13) ПП - лоша материална база	,08	-,06	,06	,03	-,12	,03	,17	,20	,13	,21	,46	,71	1								
(14) ПП - ангажираност с лични разговори от тяхна страна	-,03	-,13	-,06	-,06	,02	,15	,05	,06	,52	,47	,50	,35	,31	1							
(15) ПП - стереотипи към младите	,03	-,06	-,07	,04	-,04	,23	,05	,10	,54	,61	,48	,27	,22	,55	1						
(16) ПП - натоваване, заради оплаквания	,01	-,14	-,08	-,07	,10	,13	-,06	-,02	,50	,55	,66	,36	,26	,71	,73	1					
(17) Умение за Емпатично Изслушване (УЕИ) на лични истории от младостта	,44	,37	,41	,32	,05	,17	,38	,37	-,15	-,11	-,00	,07	,19	-,19	-,15	1					
(18) УЕИ на лични семейни истории	,36	,35	,44	,32	,09	,11	,27	,33	-,18	-,12	-,03	,13	,22	-,20	-,11	-,21	,85	1			
(19) УЕИ на различни теми от бита и ежедневието	,20	,25	,33	,17	-,03	,18	,25	,22	-,17	-,19	-,11	,03	,21	-,24	-,19	-,30	,61	,69	1		
(20) УЕИ на актуални в обществото теми	,32	,37	,39	,34	,08	,23	,42	,32	-,02	,02	-,01	,24	,32	-,05	-,04	-,12	,71	,73	,69	1	
(21) УЕИ на здравословни и социални проблеми	,30	,55	,35	,32	,02	,35	,49	,41	,09	,09	-,22	,11	,23	-,06	-,05	-,16	,62	,58	,51	,60	1

Интересен факт е, че в данните *не се проявява стереотипно отношение* на студентите към възрастните хора, станало по-известно като ейджизъм (дискриминация по отношение на старите хора). По-голямата част от респондентите не изтъкват по негативен начин културно-ценностни различия. Негативните причини определено се изразяват в ниското заплащане и лошата материална база – т.е. това са външни причини, които *не засягат* особеностите на самите възрастни клиенти. Тук още веднъж се потвърждава фактът, че контактите на студентите със старите хора са по-скоро интересни и ненаатоварващи, като липсват изразени негативни нагласи към тях.

### **Комуникативни умения<sup>14</sup>**

Интересен изследователски въпрос, свързан с досегашния анализ, е по какъв начин причините „за“ и причините „против“ реализация в сферата на геронтологичната социална работа са свързани с някои от професионално значимите *комуникативни умения* на бъдещите социални работници. Корелационните стойности в Таблица 17 показват известна зависимост между комуникативните умения на студентите и мотивите им „за“ или „против“ реализация в сферата на социалната работа с хора от третата възраст. Така например в таблицата се вижда, че има, макар и слаби, *отрицателни корелации* между уменията за изслушване и съпреживяване по различни теми на общуване и причините „против“ реализацията в сферата на геронтологичната социална работа. Това по-ясно личи в измерените стойности (преобладаващо от  $-0,11$  до  $-0,30$ ) между позицията, че работата с възрастни хора е натоварваща поради честите им оплаквания, ангажиране в разговори, стереотипи към младите хора и всички изброени умения за емпатия и изслушване. В същото време, във висока положителна зависимост с тези умения се намират т.нар. причини „за“ (вж. Таблица 17). Виждаме също, че всички изброени тематички за общуване, при които изследваните лица могат да упражняват емпатия и умения за изслушване, са в много високи вътрешни корелации помежду си (стойностите варират от  $0,51$  до  $0,85$ ), което говори, че в случая тези умения не са толкова тематично обвързани, а явно тук факторът е комуникативната компетентност на студента като цяло. Изводът е, че *емпатията и уменията за общуване*, които притежават, но и развиват в хода на обучението си студентите по социални дейности, *по-скоро повишават мотивацията за работа с хора от третата възраст, като в същото време неутрализират не малко причини „против“ подобна реализация.*

Данните от изследването показват още някои тенденции по отношение на комуникативните умения на анкетираните. Специфичните умения за об-

---

<sup>14</sup> Частта е разработена от Севина Генова.

щуване, които притежават и са важни за контактите с възрастни и стари хора, са самооценени високо от студентите и са получили стойност над средната – 3,07. Както показва практиката, а също и дискусиата в проведената в предварителния етап на изследването фокус-група, когато липсват физиологични проблеми, нарушаващи възможността за комуникация, старите хора дали поради социалната им изолираност и самота или поради чисто човешкото желание да споделят своя опит и история са способни да говорят на различна тематика с часове, като често се случва (непреднамерено) да не позволят на събеседника си да се изказва. Този разговор често се превръща в монолог, воден от възрастния човек, чиято потребност е някой да го слуша търпеливо. Оценяйки сами своите умения, студентите са ги поставили на високо ниво. Характерно за първите четири теми за разговор (лични истории от младостта, семейни истории, теми от бита и ежедневието, актуални обществени теми), посочени като отговори, е че уменията за емпатия и търпеливо изслушване са оценени с високи средни стойности – 3,70; 3,64; 3,34; 3,40. Тези умения действително са от съществено значение, защото възрастните хора имат потребност да се чувстват приемани, като това се постига именно в процеса на комуникацията. С по-ниска стойност, но също над средната, е умението за изслушване на здравословни и социални проблеми – 2,91. Това обаче е област, за която социалните работници трябва да бъдат подготвени, защото от тях се очаква да се интересуват и да проявяват загриженост по проблемите на клиентите.

### **Преживявания в работата с възрастни хора**

Темата за *емоционалното натоварване* или т.нар. burnout в социалната работа е отваряна многократно в теорията и практиката на социалната работа. Тук тази тематика е засегната във въпроса: „**До каква степен работата с възрастни хора е емоционално натоварваща за Вас?**“ Данните показват, че студентите оценяват по-скоро като високо емоционалното натоварване в геронтологичната социална работа – измерената средна стойност е 3,45. Факт е обаче, че респондентите са студенти, а не практикуващи социални работници, и не са навлезли в тази професионална сфера, въпреки известния опит от провежданите практики, затова и може да се допусне, че тук отново откриваме и известна проекция на отношението на студентите и вероятното влияние на опит от личния живот върху преценките им по отношение на геронтологичната социална работа. Във връзка с чувството за емоционално натоварване можем да отбележим също, че бяха измерени ниски стойности на отрицателна корелация на тази променлива с целия набор от променливи, описващи уменията за емпатия и изслушване (стойностите варират от -0,11 до -0,24). Изглежда, че има известна, макар и слаба, обратнопропорционална зависимост между преживяването на натоварване и емпатията и комуникативните умения. Отново се оформя изводът, че колкото

по-развити са комуникативните умения, толкова по-овладяно или слабо е преживяването на стрес в работата.

Друга задача в изследването ни беше да се изясни и дали една евентуална професионална реализация като социален работник в тази област ще накара студентите **да се почувстват удовлетворени**? Като цяло удовлетворението от бъдеща професионална реализация като социален работник в заведения за възрастни и стари хора има средна стойност – 2,4. Удовлетворението определя поведението на хората и усилията, които влагат в работата. То се изразява в чувството за успех и признаване на постигнатото и заслугите. Когато един човек има по-висока удовлетвореност от работата, тогава той би влягал повече усилия в нея, сам би иницирал различни действия (например да потърси допълнително информация за работата по даден случай, да прочете книга или закон, който има отношение с работата, да потърси допълнителни ресурси, за да подпомогне своя клиент и други), т.е. той ще е по-продуктивен. Удовлетворението е в тясна взаимовръзка с мотивацията, т.е. колкото по-високо ще бъде личното удовлетворение, според анкетираните, толкова по-висока е и мотивацията (0,55), като заедно с това се повишава и желанието за допълнителна теоретична и практическа подготовка (корелационните стойности варират между 0,54 и 0,69). В същото време някои от резултатите показват, че мотивацията за реализация в сферата на работата с хора от третата възраст е в обратнопропорционална зависимост с чувството на емоционално натоварване (-0,31).

Интересно е, че корелационните данни не показват зависимост между удовлетворението от професионална реализация и причините, заради които студентите не биха започнали работа в сферата на геронтологичната социална работа и в частност с ниското заплащане. Удовлетвореността от работата зависи от няколко показателя, като онези, които ни интересуват и могат да се измерят в настоящото изследване, са условията на работата и заплащането (възнагражденията). Както вече видяхме, бъдещите социални работници биват отблъснати от тази професионална сфера поради ниското заплащане и материалните условия. Очевидно обаче тези условия не биха повлияли върху удовлетворението от професионална реализация в областта на геронтологичната социална работа.

Вниманието ни в рамките на изследването беше насочено и към някои по-дълбоки обичайни преживявания, затова чрез въпросника попитахме обикновено какво изпитват анкетираните при контакти с възрастни и стари хора.

**Таблица 18.** Преживявания при контакти с проучваната категория клиенти

<b>Позитивни отговори</b> (стойности от 0 до +3)	<b>Средни стойности*</b>	<b>Негативни отговори</b> (стойности от 0 до -3)
спокоен(на)	+1,34	непрегнат(а)/изнервен(а)
заинтересован(а)	+0,88	безразличен(а)
приятно	+0,74	неприятно
сигурен(а)	+0,56	несигурен(а)
удовлетворен(а)	+0,56	неудовлетворен(а)
емоционално освободен/открит(а)	+0,34	подтиснат(а)
щастлив(а)	+0,68	нешастен(а)

\*Стойностите са измерени с полярна скала (от -3 до +3).

От данните в Таблица 18 ясно проличава, че при контакт с възрастни и стари хора чувствата са в изцяло в положителната гама. Получените средни стойности показват, че студентите изпитват по-скоро позитивни преживявания при общуване с хора от третата възраст. Превес има чувството, че са спокойни, сигурни, заинтересовани, емоционално освободени в присъствието им. Средните стойности обаче, измерени с помощта на полярна скала, са все пак сравнително ниски – всички те попадат под възможната средна стойност за положителните отговори (+1,5) и дори най-високата стойност за двойката „спокоен–неспокоен“ е +1,34. Т.е. изследването разкрива, че за част от изследваните лица общуването с хора в напреднала възраст създава и известни негативни преживявания – проявени например като чувство на потиснатост, несигурност, неудовлетвореност.

### **Лични професионални планове<sup>15</sup>**

Както вече установихме, нивото на общата удовлетвореност от бъдеща професионална реализация като социален работник в областта на работата с възрастни хора е в стойности около средната и в тази връзка е интересно да погледнем и резултатите от проучването на още няколко нагласи на студентите по отношение на бъдещето.

**Таблица 19.** Нагласи за бъдеща реализация в сферата на геронтологичната социална работа

<b>Отговори</b>	<b>Средна стойност*</b>
Смятам в бъдеще да се реализирам като социален работник в сферата на геронтологичната социална работа	1,24
Работата със стари хора би спомогнала за моето професионално и личностно развитие	1,95
Бих станал доброволец в институция в сферата на геронтологичната социална работа	2,03

\* Отговорите са в скала от 0 до 5.

<sup>15</sup> Частта е разработена от Севина Генова.

В Таблица 19 виждаме, че намеренията за професионална реализация или включване в доброволна работа в проучваната сфера са по-скоро слаби. Плановете за реализация са оценени със средна стойност 1,24; твърдението „Бих станал доброволец“ – с 2,03. Доброволецът е лице, което се ангажира да извършва някаква дейност без никакво или със символично възнаграждение. Да бъдеш доброволец е личен високохуманен избор. Той е висша форма на социалност. Същевременно доброволчеството се характеризира с непълно включване в работата и ангажиране с проблемите, възникващи в нея. Въпреки че в България то не е широко застъпено, тук тази средна стойност е дори обнадеждаваща. Една от положителните страни е, че чрез доброволчеството се повишават и шансовете на пазара на труда за студентите и младите специалисти, тъй като по времето на работата в дадена организация (или институция) доброволецът разширява своите умения и придобива нови. Възможно е част от анкетираните да оценяват това, както и да имат нужда от изява във връзка с вътрешните убеждения и емоционални потребности.

Дали студентите приемат и смятат, че работата с възрастни и стари хора би ги обогатила професионално и личностно, виждаме също в Таблица 19, а именно данните показват отново стойност под средната – 1,95. Тук може да предположим, че тази степен се дължи на факта, че това „усъвършенстване“ е също толкова строго индивидуално, както и мотивацията на всеки от респондентите. Ако за половината от студентите отговорът би бил утвърдителен, то за друга – вероятно би стоял някъде между да и не. Трябва обаче да се направи уточнението, че самоусъвършенстването, било то професионално или личностно, зависи изцяло от отделната личност. Работата трябва да мотивира човек за саморазвитие, като при социалните дейности това е благоприятствано от непрекъснатите контакти с различни лични съдби и уникални хора. Ако респондентите фиксират своето внимание върху ниското заплащане и лошите материални условия, то тогава те ще позволят смисълът на социалната работа да ги подмине и ще пропуснат ценни стимули за професионално и личностно развитие.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведеното проучване очерта посоките в подготовката на студентите за практическа работа с клиенти в напреднала и старческа възраст, нуждаещи се от разработване, акцентирание, актуализиране. Интересите на студентите към обучение и реализация в сферата на геронтологичната социална работа са по-скоро занижени, като причините са най-вече свързани с ниското ниво на финансово заплащане, неразбиране и трудности в комуникацията с клиентите от тази възрастова група. Според резултатите се потвърждава също така, че студентите по социални дейности имат нужда от разширяване на възможностите за специализирана избираема подготовка и от поле за изпробване и

прилагане на придобитите приложни знания и умения за работа с различните групи възрастни и стари хора.

Сред по-конкретните значими изводи, до които достигна изследователският екип след анализа на резултатите, са следните:

- Личният опит има значителен дял в информацията за социалната работа с възрастни хора, която притежават студентите.

- Има интерес към участие в практикуми в институции за геронтологична социална работа. Участието в практикуми, както и опитът от личния живот и общуването със специалисти, е подпомогнало и теоретичната и практическата подготовка на изследваните лица. Сред респондентите има интерес и към избираема дисциплина в областта на геронтологичната социална работа.

- Като цяло студентите оценяват своите теоретични и практически знания и умения за работата с възрастни хора малко над средната степен. Диференцирайки отделните знания, те вече придобиват различни стойности. Специализираните компетентности за работа с различните групи възрастни и стари хора са на сравнително ниско ниво, за разлика от комуникативните умения, и имат нужда от разширяване – например на уменията за работа с лежачо болни, за тези с хронични заболявания, с увреждания, с деменция, с психически заболявания и с терминално-болни възрастни;

- Има наличие на интерес към развитие на компетентността в проучвателната сфера, като участниците в изследването явно са готови да използват разнообразни пътища и форми за тази цел. Тази зависимост обаче би могла да се прояви при *не повече от 54%* от изследваните лица, тъй като толкова от тях са посочили средни и високи степени на желанието изобщо за получаване на допълнителна подготовка и квалификация.

- Силно се открояват зависимостите между интереса към профил, следипломна специализация или магистърска програма и намерението за съответна професионална реализация. Според резултатите обаче *тези зависимости ще се проявят при не повече от 21%* от представителите на изследваната група, тъй като такава част от анкетиранията са посочили средни и високи степени на намерение за реализация в сферата на геронтологичната социална работа изобщо.

- Мотивацията на студентите за професионална реализация в сферата на геронтологичната социална работа е по-скоро ниска, като това се дължи преобладаващо на ниското заплащане и лошата материална база на институциите. Заедно с това намалява и удовлетвореността от работата, като поради ниското материално стимулиране и условията за работа се повишава и емоционалното натоварване.

- Изследването показва, че емпатията и уменията за общуване, които притежават, но и развиват в хода на обучението си студентите по социални дейности, по-скоро повишават мотивацията за работа с хора от третата възраст, като в същото време неутрализират немалко причини „против“ подобна реализация.



• По-голямата част от студентите се чувстват спокойни и позитивно настроени при контактите си с възрастните, като изпитват емпатийни чувства към тях и имат желание да им помагат. В същото време обаче като цяло те оценяват по-скоро като високо емоционалното натоварване в геронтологичната социална работа. Също така положителните преживявания при контакти с хора от третата възраст са заявени в ниски стойности, като за определена част от изследваните лица общуването с хора в напреднала възраст създава потиснатост и други негативни преживявания.

Можем да обобщим, че осъзнатият и изявен интерес към обучение и практика в сферата на геронтологичната социална работа е слабо изразен при анкетираните студенти. В същото време редица измерени зависимости показват, че при неголямата част от тях, която има интерес към геронтологичната социална работа, този интерес е дълбоко мотивиран, обвързан с намерения за бъдеща реализация, с потребност от допълнително обучение чрез различни форми. Това е и интерес, пречупен и през личностните особености и стремежи на тази част от студентите – пречупен през личните им емпатийни нагласи, алтруизъм, ценностно отношение към професията.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Господинов, Б. Образование и квалификация на социалните работници – проблеми и противоречия. – В: Университетска специалност „Социални дейности“ – състояние, проблеми, перспективи. С., 2002.
2. Мерджанова, Я., Б. Господинов. Професионален профил на социалния работник. – ГСУ, Факултет по педагогика, книга *Социални дейности*, том 96, 2003.
3. Механджийска, Г. Супервизията в социалната работа – подкрепа, ръководство и развитие на помагащите специалисти. С., 2008.
4. Nancy P. Kropf, Strategies to increase student interest in aging. – *Journal of Gerontological Social Work*, Vol. 39, No. 1/2, 2002.
5. Morales, A., B. W. Shenfor. Social work. A profession of many faces. 5-th ed. ALLYN and BACON, Boston, 1989.
6. Електронен сайт на НСИ – <http://www.nsi.bg/index.php>, посетен на 02.10.2011.

*Постъпила януари 2012 г.*



ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Социални дейности

Том 105

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE PEDAGOGIE

Livre Activites sociales

Tome 105

---

## ТЕОРИИ ЗА ПОВЕДЕНЧЕСКАТА ПРОМЯНА И ПРИЛОЖЕНИЕТО ИМ В СОЦИАЛНАТА РАБОТА

ТЕОДОРИНА МИЛУШЕВА

*Teodorina Milusheva. BEHAVIOUR CHANGE THEORIES AND THEIR APPLICATION  
IN THE SOCIAL WORK PROCESS*

The following paper presents the ideas of three well-established behaviour change theories – Albert Bandura's social cognitive theory, the theory of planned behaviour by Icek Ajzen and James Prochaska's transtheoretical model. This analysis represents the possible application of scientific theories in the social work practice and is motivated by the necessity of substantiated approaches, programs and interventions regarding the enduring positive behavioural change.

### УВОД

Поведенческата промяна е процес, който е свързан с ангажирането на ресурсите на личността, така че да бъде изведен и възприет нов поведенчески модел, който да подобри социалното функциониране на индивида. В процеса на поведенческа промяна от съществено значение е задълбочената оценка за откриване на необходимия личностен ресурс, на базата на който социалният работник и неговият клиент ще стъпят, за да бъде постигнат желаният като крайната цел на предприетата интервенция резултат. Всяка една от двете страни встъпва в този процес и е носител на уникален социален опит, притежава различно знание, има различни нагласи, ценности, вярвания. Социалният работник, като водещ и направляващ процеса на поведенческа промяна, трябва да има разбирането за личността като уникална съвкупност от ценности и знания, трябва да знае, че индивидът е сложна

система от социални и културни кодове и формира поведението си на базата на своя предходен опит.

Да променим поведението на индивида, означава да изградим нов успешен модел за социално функциониране, да коригираме неефективни и дезадаптивни модели, да подобрим поведението, да го усъвършенстваме, да формираме полезни умения, качества. Каква ще бъде целта на интервенциите в социалната работа зависи от заявения и дефиниран проблем на клиента, както и от оценката, която социалният работник ще направи.

### **Поведенческата промяна – дългосрочна цел на интервенциите в социалната работа**

Постигането на поведенческа промяна често е цел на специалистите, които работят в социалната сфера – независимо дали става въпрос за работа по случай или работа с групи. Специалистите, които работят в социалната сфера, трябва да създават, а след това и да прилагат програми и интервенции, чиято цел е постигане на желаните промени в поведението. Умението да се предприемат подходящите интервенции във всеки индивидуален случай обаче, зависи и от познаването на теориите за поведенческата промяна и знанието за това как те могат да бъдат приложени в практическата дейност на социалния работник. В настоящата студия разглеждам *три теории*, които описват как се случва промяната в поведението – от оценката на съществуващите нагласи, през готовността на индивида да подпомогне този процес, до конкретните стъпки, които биват извървявани. *Познаването на тези теории би помогнало на социалния работник да предвиди доколко един клиент би му оказал съдействие, на кой етап от цялостния процес клиент и социален работник ще се сблъскат с трудности, колко трайна би била поведенческата промяна. Освен че подобрите за настоящия анализ теории дават обяснение защо индивидът се държи по определен начин, те са ценни с това, че имат и прогностична функция.* Теориите ни помагат в това да направим хипотеза за поведението на клиента, да изготвим формулировка по случая, да съставим конкретна програма за действие, да проследим развитието и промяната на клиента в този процес, да направим прогноза как би се развило състоянието и социалното функциониране на индивида след приключване на работното взаимодействие със социалния работник.

Преди да бъдат разгледани в дълбочина теориите за поведенческа промяна, е важно да се спрем на ключовите характеристики, които са съществени за всеки един обяснителен модел, поддържан от съответната теория.

## Промяна на нагласите като цел на поведенчески-ориентираните интервенции в социалната работа

Цялостната поведенческа промяна невинаги може и трябва да бъде крайна цел на социалната работа. Приоритет може да бъде промяната на нагласата и общото мнение по отношение на самото поведение или на друг конкретен въпрос. Възможно е социалният работник да промени нагласите на клиента си, преди да пристъпи към промяна на проблемното поведение. Каквато и да е целта на интервенцията, за социалния работник е важно преди всичко да разбере какъв е механизмът на създаване на нагласи и убеждения у неговия клиент.

Според някои учени [17, 9–11] *формирането на нагласи* е продължителен процес, акумулиращ минал опит, налично познание и емоции. На нагласите се гледа не като на нещо постоянно и статично, а като на нещо, което се променя от разнообразни външни и идващи от вътрешния свят на личността фактори.

Нашите нагласите включват познанието (наличната информация), емоциите (чувства, които се асоциират с конкретен обект), както и миналия опит. Когато получим нова информация по отношение на нещо непознато за нас до този момент, нещо, за което нямаме изградена нагласа, ние сравняваме това ново знание с наличното до момента и така формираме определена нагласа. Новата информация може да бъде отхвърлена, ако влиза в противоречие със съществуващите на този етап нагласи, или да бъде възприета напълно, ако не застрашава статуквото.

При опит нагласите да бъдат променяни полезно би било да се използват разнообразни подходи, които да включват:

- предоставяне на конкретна информация;
- отправяне на послания, които предизвикват силни емоции;
- поднасяне на (сходна) информация, която подкрепя формираните от миналия опит нагласи [21, 56–61].

В някои от случаите се препоръчва усилията на социалния работник да бъдат насочени към промяна на разбиранията на индивида по отношение на конкретен обект, като се провокират и създават такива ситуации, които да подкрепят логически създаването на нова нагласа, но на базата на съществуваща вече [1, 382–385]. Ситуационните фактори също биха могли да направляват индивида да откликва положително на някои нови ситуации. Ако например социалният работник задава въпроси на свои клиент по начин, който подкрепя формирането на нова нагласа, използвайки наличен вече познавателен и афективен ресурс, то е много вероятно наличният минал опит да бъде използван, за да се разбере и обясни новата ситуация. Веднъж разбрана и подкрепена по този начин, е възможно нагласата сполучливо да бъде трансформирана в нова. Това, обаче, няма да бъде достатъчно, за да може да се постигне поведенческа промяна. Някои автори сочат поведенческото намерение като медиатор между съществуващата нагласа и самото поведение [16, 130–135; 2, 473–478].

*Намерението* представлява вътрешната готовността на индивида да упражнява различни видове поведение. Това означава, че когато се прави опит нагласите или самото поведение да бъдат променени, фокусът се поставя върху ползите от тази промяна, социалната приемливост на новото поведение и положителната афективна страна на промяната [15, 1430–1432].

## **Поведението**

*Поведението* представлява организирана по определен начин система от действия или поведенчески актове, която осъществява връзка на организма със заобикалящия го свят [30, 366–368]. Нашето поведение се обуславя от условията на средата и от собствените ни личностни особености. Държейки се по определен начин, ние имаме за цел преодоляването на възникналото в нас напрежение или удовлетворяването на съществуващите в нас потребности. Поведението на индивида представлява сложен процес на активно взаимодействие на личността и външния свят, а не се свежда само до обикновено приспособяване към средата. Това означава, че то не е само реагиране на външни стимули и вътрешни напрежения, а е преди всичко активна дейност, свързана с ценностните ориентации на индивида към различни обекти, цели и средства за реализирането им [12, с. 144].

Когато получим стимули от заобикалящата ни среда, обикновено ние отговаряме на тях. Това не означава, че непременно реакцията ни ще бъде непосредствена и изразена в конкретна физическа активност. Стимулите, които ние получаваме и които идват във нас, могат да формират също така убеждения, да създават нагласи, които по-късно да бъдат изведени в лична система от ценности.

В Таблица 1 са включени всички изведени от разглежданите в настоящата студия три теории за поведенческа промяна поведенчески признаци и детерминанти, които могат да бъдат наблюдавани и променяни. В своята професионална практика социалният работник може да открие в своя клиент някои от посочените по-долу поведенчески признаци. Това означава, че тези признаци са наблюдаеми, могат да бъдат оценявани, проследявани във времето по конкретни характеристики и проявления и благодарение на това могат да се предлагат стратегии за промяна на съществуващото вече проблемно поведение.

Таблица 1. Поведенчески признаци и детерминанти – ролята им за поведенческата промяна и стратегии за промяна [17, с. 513; 1, 384–385]

Поведенчески признаци и детерминанти, които могат да бъдат наблюдавани и променени	Дефиниция	Стратегии за поведенческа промяна
1. Опасност	В един случай - събитие или повторящо се поведение на индивида, което може да е вредно и опасно за него, но по различни причини той да не осъзнава това. В други случаи опасността се осъзнава от индивида и представлява оценка на събитие като вредно и застрашаващо го.	Повишаване на съзнанието за реалната опасност, която съществува. Акцентът се поставя върху сложността на ситуацията, прави се опит да се засили чувствителността и възприемчивостта на индивида за състоянието му.
2. Страх	Поява на силни емоции вследствие на осъзната опасност.	Страхът може да бъде силен фактор за подбуждането на поведенческа промяна. Ако страхът бъде използван правилно, то индивидът ще започне да търси информация за състоянието си. Но ако страхът не бъде овладян и използван по най-оптималния начин, много е вероятно индивидът да отрече състоянието и поведението си като рискови.
3. Ефикасност на отговора	Разбиране на ситуацията от индивида. Даването на положителна обратна връзка от него създава усещане у социалния работник, че опасността може да бъде преодоляна и евентуалните последствия от погрешното поведение могат да бъдат избегнати в бъдеще.	Даване на примери на клиента за това как осъзнаването на ситуацията би могло да предотврати опасността.
4. Себеефективност	Усещането и увереността на личността, че може да се справи с разнообразни задачи и ситуации.	Целенасочено насърчаване на увереността на индивида, че може да се справи с различни възникващи ситуации, трудности и задачи, така че да се предотврати опасността.
5. Баристри	Факторите, които биха възпрепятствали личността да осъзнае нуждата от промяна и да започне да работи за това.	Анализ на видове баристри (физиологични, социални, културни), както и опит да те бъдат премахнати, а нагласите преформулирани.
6. Ползи	Положителните последствия от промяна на поведението.	Постоянно говорене за възможните ползи от положителната поведенческа промяна. Изготвяне на баланс на решенията („за и против“ дадена промяна или ново поведение), като акцент се поставя на положителните ползи от поведенческата промяна.
7. Субективни норми	Индивидът се съобразява с очакванията на значимите за него хора, съобразява се със социалните норми, които регулират поведението в неговата общност. Често личността мисли за начина, по който значимите за нея хора биха постъпили в същата ситуация или действа според очакванията, които си мисли, че околните имат към нея.	Анализ на взаимоотношенията, търси се отговор на въпроса с кого е най-вероятно индивидът да се свързва и на кого да се подчинява.
8. Нагласи	Оценката на индивида или вървянията му за очакваната поведенческа промяна.	Измерване на нагласите на индивида преди опита погрешните нагласи и отношение да се променят целенасочено.
9. Намерение	Плановите на индивида да следва или не предписанията за поведенческа промяна.	Анализ на същностите мотиви и побуди за поведенческа промяна. Полезно е намерението да бъде операционализирано и оценено като степен на готовност за действие или въздржане от действие.
10. Сигнали за действие	Външни фактори или фактори, идващи от вътрешния свят на индивида, които му помагат да вземе решение за поведенческа промяна.	Активно общуване между клиент и социален работник, за да се подпомогне и подкрепи вземането на решение.
11. Съпротива	Индивидът оказва съпротива срещу говоренето за промяна.	Индивидът трябва да бъде уверен, че сам взема решенията за своят живот и поведение. Тук стратегия на клиента, че е манипулиран от социалния работник, трябва да бъде премахнат. Създаване на увереност в клиента, че сам може да се справи с опасността и предприемането на конкретни действия зависи от самия него.

**Албърт Бандура и възникване на социално-когнитивната теория**

Социално-когнитивната теория на Албърт Бандура, появила се през 60-те години на миналия век, се опитва да преразгледа бихейвиористичните възгледи за поведението като биологически детерминирано и повлияно единствено от факторите на средата. Според Бандура поведението не може да бъде разглеждано само по себе си, извън социалния контекст [17, 180–182]. Фокусът на идеите на Бандура избягва някои от ограниченията на психодинамичната теория и бихейвиористичните възгледи. Разбиранията, които Албърт Бандура се опитва да съгласува, са за поведение, което се определя от психически фактори и факторите на средата [6, 18–20].

Според Зигмунд Фройд и неговата психодинамична теория поведенческата мотивацията се разглежда като функция на инстинктите и нагоните. Другият краен възглед за поведението – този на бихейвиористите, интерпретира поведението като детерминирано единствено от факторите на средата. Според тази теория поведението може да бъде изследвано и научно обяснено, без да се познава психическото състояние на личността. Бихейвиоризмът развива строга методология на измерване и оценяване, но основната критика към това психологическо направление е, че не е възможно поведението да се определя единствено от детерминантите на средата. Според повечето критици на бихейвиоризма, обаче, това обяснение на човешкото поведение е прекалено опростено и не отчита факторите, които идват от личността и специфичните характерологични и темпераментови особености.

Съгласувайки радикалния бихейвиоризъм и психодинамичната теория, Албърт Бандура създава модела на тривалентния реципрочен детерминизъм [6, с. 2; 8, с. 10; 10, 7–8; 7, 40–45; 24, 174–178]. В резултат на своите изследвания и преразглеждането на теориите за човешкото поведение в тези две основни за времето психологични направления той прави три базисни допускания за човешкото поведение:

- Хората са продукт на това, което научават и имат възможност да наблюдават пряко като социални и поведенчески модели. Хората заучават определени поведенчески модели на базата на наблюдението и оценка на резултата от това действие. Ако оценката на конкретното поведение е положителна, то е много вероятно индивидът да повтори същия този модел.

- Хората имат възможност да символизират света, в който живеят. Ние използваме символи, за да описваме своя опит, да интерпретираме това, което ни се случва, чрез символите. Те могат да бъдат интерперсонални, индивидуални, психосоциални детерминанти на поведението. Ние използваме символите, за да преживяваме нещата и да ги интерпретираме в контекста на своя



собствен опит. Речта, която използваме, е най-добрият пример за символна система. Ние не само разбираме речта, но благодарение на нея създаваме образи и символи. Речта ни дава възможност дори да манипулираме и променяме социалната среда в която се намираме. Умението ни да символизираме също е продукт на социалното заучаване.

- Хората се влияят от **три фактора**, които на свой ред реципрочно се променят един друг. *На първо място* в тази реципрочна триада стои **личността** [9, 23–24]. В нея се включват всички биологични, генетични и социални особености, които не могат да бъдат разглеждани отделно от общото цяло. Личността е съвкупност както от социалните специфики, така и когнитивните особености. Според социално-когнитивната теория това, което мислим за нас самите, ни определя като личности и определя начина, по който ние ще се чувстваме и действаме в най-разнообразни ситуации. *Вторият фактор*, който оказва съществено влияние върху всеки един от нас, е **средата** [8, 3–5]. Средата, в която ние живеем и функционираме като социални индивиди, включва всички стимули, които ние получаваме и които подкрепят даден поведенчески и социален модел, всички санкциониращи фактори, както и всички модели на нашата социална среда, които оказват влияние върху нас. *На трето място* в тази триада се намира **поведението**, което се влияе от личността и средата, но и поведението само по себе си оказва влияние върху другите два фактора [17, с. 171; 9, 20–21]. Например проявата на агресивно поведение в дадена общност със сигурност ще промени средата и индивидите. Средата ще наложи да бъдат взети мерки срещу това агресивно поведение и тя бавно ще започне да се променя. Личността също ще се промени, тъй като ще е наблюдавала нов поведенчески модел, от което е възможно да са възникнали нови нагласи [12, с. 59; 6, с. 146].

Социално-когнитивната теория акцентира върху няколко основни момента [13; 34–36; 17, 169–170]:

- ✓ Теорията представя един интеракционен, тривалентен, реципрочен модел между среда, личност и поведение.

- ✓ Ние взаимодействаме със социалната си среда. Нашите мисли и действия имат социален произход.

- ✓ Когнитивните процеси в теорията на А. Бандура са основен конструкт. Колкото по-добри са нашите познавателни способности, толкова повече Аз-ефективни ще сме.

### ***Социални корени на агресията***

През 60-те години на миналия век Албърт Бандура организира един от най-интересните експерименти в областта на социалната психология [7, 20–35]. Това бил експеримент, по време на който малки деца наблюдавали агресивно поведение, насочено към кукла. Децата наблюдавали как възрастен човек удря с ръце куклата, подхвърля я във въздуха и я ритва. След това те били

допускани сами в помещението със същата тази кукла, а поведението им било наблюдавано и анализирано. Оказало се, че децата не само повтарят поведението, което имали възможност да наблюдават малко преди това, но проявявали и изобретателност, прилагайки нови форми на насилие спрямо куклата.

Хипотезите, които Албърт Бандура проверил с този експеримент и които целели потвърждение на теорията за ученето чрез наблюдение, са:

- Децата, които виждат възрастен човек да се държи агресивно, биха могли да интерпретират това поведение като положително. Възможно е очакването за положителна оценка на съответното поведение да е в основата на неговата повтаряемост.

- Децата имитират агресивно поведение, което са наблюдавали непосредствено преди самите те да имат възможност да изберат свой поведенчески модел. Детето наблюдава не само агресивното поведение, но и последствията от това поведение. Т.е. ако този, който се държи агресивно, получи това, което иска, вероятността да повтори същото поведение е много голяма. Ако последствията от агресивното поведение са негативни за самия агресор, то вероятността детето да повтори това поведение е значително по-малка [пак там].

Агресията в теорията за социалното учене на Албърт Бандура се разглежда като заучена форма на социално поведение. Според него тя не се дължи на вродени инстинкти и не е биологически детерминирана. Експериментът с куклата Бобо и децата, които наблюдавали агресивно поведение, показва, че най-голямо влияние оказват заучените и възнаграждавани модели на реакция, на които детето е било свидетел. Често тези модели се затвърждават, защото могат да бъдат наблюдавани постоянно и стават съвсем естествена част от поведението на личността.

### ***Какво казва социално-когнитивната теория за нашето поведение?***

Според социално-когнитивната теория ние имаме възможност да предвиждаме действията си, т.е. действията ни са преднамерени. Мислейки предварително за действията си и последствията от тях, ние имаме способността да се държим по определен начин [24, 174–176; 8, с. 146]. Т.е., за да си отговорим на определени въпроси („Ще се срещнем ли скоро?“, „Ще тренираш ли утре?“), се предполага, че ние имаме план за това. Също така ние притежаваме способност за *самооценка* и *саморегулация*. Сами даваме оценка на себе си за определено наше поведение. Притежаваме умения да разграничаваме добро и зло. Задавайки си въпроси като „Това уместно ли е или не?“ или „Трябва ли да постъпя така или не?“, ние демонстрираме разбирането си за поведението като фактор, от който произтичат различни последствия. Не на последно място – ние сме *себerefлексивни*. Умеем да анализираме опита си, собствените мисли и преживявания [9, 28–30].

## Идеи на социално-когнитивната теория

Нашето поведение се определя от наличието на *няколко фактора*, които имат решаващо значение за това дали даден поведенчески модел ще бъде възприет и усвоен [10, 40–45]. Ние придобиваме определено *знание*, като научаваме факти и включваме интуицията и самопознанието ни по отношение на действия, идеи, обекти, хора, ситуации. Не всеки път, обаче, наличното знание може да промени поведението. За да се осъществи определена поведенческа промяна, са необходими знания за различните рискови за дадено поведение фактори и ползите от различните от наличния поведенчески модел практики. Например, за да успеем да помогнем на човек да редуцира употребата на тютюневи изделия, ние трябва да изложим всички факти, които да улеснят избора на по-здравословен начин на живот. Това включва предоставянето на факти за рисковете за здравето и опасностите от продължителната употреба на съответното вещество [8, 5–7].

Знанието само по себе си не е достатъчно, за да се промени дадено поведение. Всеки един от нас има много *примери* около себе си за това колко много хора продължават да водят нездравословен начин на живот или имат същото рисково поведение въпреки нашето аргументирано и подкрепено с много факти убеждаване. Това е така, защото, за да променим определен поведенчески модел, трябва да имаме съответна перцепция за ситуацията и условията. Ситуативната перцепция включва възприятията ни за средата, както и за действащите социални норми, които регулират поведението чрез принципа на унификация. Например много млади хора в юношеска възраст вярват, че техните връстници са сексуално активни и затова повтарят същото поведение. В този случай, ако се работи по програма, чиято е цел е да намали броят на нежеланите бременности в тази възраст, трябва да се акцентира именно върху убежденията по отношение на сексуалното поведение, да се променят част от нагласите чрез даването на нова перспектива по въпроса [8, с. 10; 10, 61–63].

За да променим нещо в себе си или пък цялостното си поведение, ние трябва да сме Аз-ефективни. **Аз-ефективността** представлява убеждението в собствената ни способност да извършим конкретна дейност, така че резултатът да бъде успешен. Това е умението ни да следваме определено положително поведение [3, 190–195].

Аз-ефективността е основен конструктор в теорията на А. Бандура, най-големият предиктор за дадено поведение. Колкото повече сме Аз-ефективни, толкова по-голяма е вероятността да сме мотивирани и да пристъпим към реализация на конкретното действие [4, с. 32].

## Личността в социално-когнитивен контекст

Социално-когнитивната теория разглежда личността като продукт на своите мисли, ценности и нагласи. Това означава, че ние сме това, което си мислим, че сме. Когнитивистите разделят мислите на три вида:

- мисли за себе си;
- мисли за другите;
- мисли за света (тук много често се включват и мисли за бъдещето, каквито всеки един от нас има) [7, 89–93].

Ако анализираме нагласите на хора, страдащи от депресивни състояния, ще забележим, че когнициите при тях са сходни. Много често те мислят себе си за безполезни, чувстват се безпомощни, смятат, че не са обичани, че са се провалили в живота си. Светът се интерпретира като враждебно и опасно място, а визията за бъдещето често е неблагоприятна. За останалите, „нормалните“ хора тази система от мисли, вярвания и нагласи е нерационална и нелогична. Това се отнася в началото и за самите хора, страдащи от депресивни състояния и затова продължително време те се бунтуват срещу своите нерационални мисли. След определен период от време, обаче, те се превръщат в истина за страдащия човек и задача на когнитивната терапия е той да бъде провокиран да докаже своята истина по рационален път. Целта на този процес е личността да се сблъска и убеди сама в неефективността на своите когнитивни модели, така че да може да настъпи естествена трансформация и преход към по-успешен когнитивен и поведенчески модел.

### **Какво представлява Аз-ефективността?**

„Аз-ефективността е вярата в собствените способности да бъдат организирани и изпълнени определени действия, така че човек да се справи успешно с настоящи и бъдещи ситуации“ [7, с. 2]. Аз-ефективността е вярата ни, че можем да се справим с някаква задача или – казано по друг начин – доколко сме уверени, че можем да успеем в конкретно предизвикателство, така че резултатът от това наше действие да е положителен [4; 122–126]. Ако аз заявявам: „Да, аз ще мога да реша тази математическа задача“ или „Да, сигурна съм, че ще взема успешно този изпит“, това означава, че имам висока академична Аз-ефективност [29, 84–84].

*Съществува разлика между способността ни да направим нещо и вярата ни, че можем да го направим* – ако способността ни да се справим с една задача е нашата компетентност, то вярата ни, че можем да се справим, е нашата Аз-ефективност [9, 4–7; 5, 1177–1183]. Вярата ни, че можем да се справим с нещо, невинаги отговаря на реалността, но е добър предиктор дали ние ще предприемем конкретно действие или не. Ако не вярвам, че мога да спра да пуша, то едва ли ще положа усилия да го направя. Това не означава, че реално аз няма да мога да се справя, но нагласата ми ще определи моето отношение и действие за спиране на цигарите. Вярата ни, че можем да се справим с определена задача, реципрочно се влияе от действителните, които са предприети за постигането на конкретна цел [15, 9–11]. Ако

не правя нищо, за да спра тютюнопушенето, то това вероятно означава, че аз не вярвам, че мога да успея да се справя с това.

Аз-ефективността определя също усилията, които се влагат при постигането на определена цел и колко устойчиви и продължителни във времето ще са те. Ако не вярвам например, че бих могла да водя по-здравословен начин на живот, да се подложам на диета и да спортувам три пъти седмично, то аз наистина няма да бъда постоянна с новия си режим [20, 241–243; 10, 26–28]. Всъщност степента, до която притежаваме уменията да бъдем Аз-ефективни, определя изборите, които правим, вложените от нас усилия, доколко сме упорити и гъвкави, когато се сблъскваме с трудности, и как се чувстваме в този процес [7, 50–51; 5, с. 1176].

### **Фактори, които влияят на Аз-ефективността**

Аз-ефективността е динамична величина и е *основа, на която социалният работник може да стъпи в работата си* с различни групи клиенти. Колкото по-мотивиран е клиентът активно да се включи в процеса на подпомагане, толкова по-вероятно е да бъдат постигнати положителни резултати от краткосрочната или дългосрочна интервенция. Често, обаче, увереността в собствените способности е нещо, което трябва да бъде потърсено в ресурсите на личността, а ако се налага, с подходящи техники да бъде провокирано и „извадено“. Чувството за Аз-ефективност може да бъде създадено, подпомогнато, засилено. Това много често е задача на социалния работник, който използва наличните ресурси за промяна или преформулиране на съществуващите вече нагласи на клиента, така че да се подпомогне изграждането на основа, върху която да се разгърне успешна социална дейност.

Аз-ефективността зависи от няколко фактора [17, 177–183; 27, 73–75; 4, 129–130; 9, с. 5]. На първо място това е *личният опит*. Колкото повече постигаме успехи, толкова повече нашата Аз-ефективност се повишава, и обратното. Вярата ни, че можем да се справим с определени задачи, идва от миналия опит. Ако в миналото ние сме били успешни в определена област и сме се справили с предизвикателства, то това ще ни даде увереност, че бихме могли отново да се справим с нещо ново. Миналите ни действия са добър предиктор за готовността ни да бъдем активни и в бъдещи ситуации. Специфичното по отношение на личния опит е, че ние сме уверени, че ще се справим с ново предизвикателство не непременно на базата на идентичен опит от миналото, а на постигнатия успех в дейности, които сме определили като предизвикателство за нас. Например, ако съм уверена, че мога да спра да пуша, това не означава, че в миналото си съм спирала този навик неколкотократно. Това означава, че може би съм следвала определен режим или диета, спортувала съм, отказала съм се от друг вреден навик и т.н. Всички тези мои

успехи биха ме накарали да мисля, че бих могла да се справя и с евентуален отказ от тютюнопушене [15, с. 2].

Аз-ефективността зависи и от *опита на хората около нас* или тези, които ние можем да наблюдаваме пряко („Ако той се справи, значи и аз ще мога.“) [5, с. 1179]. Ежедневно сме заобиколени от разнообразни социални модели на поведение. Ние наблюдаваме други хора постоянно, анализираме тяхното поведение, оценяваме го и повтаряме това, което мислим за подходящо и успешно. Така, идентифицирайки се с определен човек, добиваме увереност, че може би и ние като него бихме се справили с конкретна задача или предизвикателство.

*Убеждаването* е третият значим за Аз-ефективността фактор и се отнася до окуражаването ни от страна на близки и значими за нас личности [5, с. 1180; 7, 150–152]. Повечето от нас си спомнят случаи, в които нещо казано от авторитетни за нас личности значително е повишавало личната ни увереност.

*Психологическо ни състояние* също е определящ фактор за Аз-ефективността. Понякога сме склонни да интерпретираме соматичните си състояния като знак, че ни е трудно да се справим с определено нещо.

В Таблица 2 са изведени някои от основните понятия в социално-когнитивната теория. Дадени са примери за това как теорията обяснява поведението и как това знание може да бъде интегрирано в практиката.

Таблица 2. Основни понятия в социално-когнитивната теория [17, с. 171]<sup>1</sup>

Понятие	Определение	Пример
<b>Реципрочен детерминизъм</b>	Факторите на средата могат да влияят на поведението на индивидите и групите, но и индивидите могат да оказват влияние върху своята среда и сами да определят поведението си. Поведението също така оказва влияние върху личността и средата.	Промоция на здравето чрез промяна факторите на средата, които оказват ефект върху здравето и поведението. Например налагането на забрана за потнопоушане на обществени места има за цел да промени поведението. Така променяйки средата, най-непосредствено влияние ще се окаже върху поведението на личността, а в по-късен етап и върху нагласите ѝ.
<b>Очаквания за резултата</b>	Разбиране на важноста на последствията от направения личен избор и взетите решения.	Промяна на нагласите относно използването на предпазни средства по време на сексуален акт с цел превенция на болести, предавани по полов път.
<b>Аз-ефективност</b>	Личната убеденост, че ангажирането с определено поведение ще доведе до желания резултат. Вярата в собствените сили и умения.	Засилване на убеждението у хора с наднормено тегло, че сами биха могли да съблюдават за правилното изпълнение на хранителния си режим, да следят общото си здравословно състояние и да бъдат физически активни по определен график.
<b>Групова ефективност</b>	Вярвания на групата, че предприемайки конкретни действия, биха постигнали желаните резултати.	Организиране на групи родители, които настояват за законодателни промени или за промени в социалната среда, които да подпомогнат ограничаване употребата на алкохол сред малолетни и непълнолетни. Пациентски организации, които защитават правата на пациентите.
<b>Учене чрез наблюдение</b>	Научаване на ново поведение посредством демонстриране на приемливите поведенчески модели и норми.	Евангелизация на ромите. Чрез приемливи за тяхната общност културни форми се проповядват евангелските истини.
<b>Мотивация</b>	Използване на положителни стимули или включване на санкции за модифициране на поведението.	Смята се, че повишаването на данъци и акцизи върху поттоновите изделия или забраната за потнопоушане в обществени заведения би ограничило тяхната употреба. Забраната на дадено действие служи като санкция за индивида, защото се изхожда от схващането, че поведението му е погрешно и не се толерира от околните.
<b>Фасилитиране</b>	Осигуряване на ресурси и средства или промяна в условията на средата, които да улеснят новото поведение.	Раздаване на презервативи, спринцовки и игли за еднократна употреба; повишаване на информираността по проблемни въпроси, така че да се ограничи дадено рисково поведение.
<b>Себе-регулация</b>	Регулиране на собственото поведение чрез самонаблюдение, конкретно определяне на целите, самоанализиране, възнаграждаване на собствените усилия, лично определяне на курса на действие, осигуряване на социална подкрепа.	Компютърен тренинг за пациенти с астма, програми за самопомощ, даващи ценни съвети за отказване от потнопоушането.

<sup>1</sup> По цит. източник, допълнени с авторски интерпретации и примери.

## ТЕОРИЯ ЗА ПЛАНИРАНОТО ПОВЕДЕНИЕ

Работейки за промяната като дългосрочна цел, ние преминаваме през различни по-малки цели, които подкрепят и създават благоприятни възможности за реализиране на желания краен резултат. По този начин работата може да бъде сравнена с *насочената към конкретна цел психосоциална интервенция*. Този модел на социална работа подпомага постигането на конкретна цел в партньорство между клиент и социален работник, а фокусът се поставя върху малките, постижими и конкретно формулирани цели [21, 90–93]. Моделът е подходящ за работа с индивидуални случаи и семейства, а приоритет е постигането на конкретна цел, но минавайки през по-малки цели [2, 488–490]. Схващането е, че работейки върху постигането на по-малки цели, ние изграждаме една стабилна основа, върху която ще стъпим, за да постигнем и крайната цел. За да бъде ефективен този модел на социална работа, трябва да отговаря на няколко условия:

- целите, по които ще се работи, да бъдат специфични и конкретни;
- договорен модел на работа;
- целите да бъдат постижими за всеки индивидуален случай;
- процесът да е с фиксирана времева рамка;
- ефективност на работата и измеримост на поведенческите признаци и детерминанти.

### Възникване на теорията

През 60-те години на миналия век Мартин Фишбайн започва да прави проучвания, като търси връзката между нагласите на хората и тяхното поведение. Според модела на ценностните очаквания на М. Фишбайн нагласите се създават, а след това и се променят на базата на определени вярвания и ценности. Т.е. ако искаме да променим отношението на един човек към определен обект, събитие или действие, ние трябва преди всичко да променим неговите вярвания и ценности за това. Основно теорията се опитва да докаже, че създаването на определени нагласи се случва на базата на осъзнати мисловни процеси [17, 68–70]. Трите основни допускания на теорията за ценностните очаквания са:

- индивидите отговарят на новото знание (новата информация за определено действие или обект), като *предварително разработват определено вярване за това*;
- индивидите приписват *стойност* на всяко нещо, което е базирано на определено вярване;
- създава се *очакване* на базата на наличните вярвания и ценности.

В края на 70-те и началото на 80-те години Мартин Фишбайн започва да работи с И. Айзен. Те доразвиват теорията за ценностните очаквания и така се



появява теорията за обмисленото действие [14, 170–175; 15, 1430–1432]. Теорията дала възможност здравните навици да бъдат проучвани, така че да се предложат различни интервенции с цел преодоляване на рисковото поведение [17, 114–120]. През 90-те години теорията се доразвива и се появява теория за планираното поведение. Качествено нов елемент в теорията за планираното поведение е идеята за възприетия поведенчески контрол.

## Основни допускания на теорията за планираното поведение

Според теорията за планираното поведение хората са рационални и техните нагласи, субективни норми и възприетият поведенчески контрол са основните определящи фактори за появата на конкретни поведенческите намерения.

Теорията за планираното поведение изхожда от предположението, че *поведението ни се определя от съществуващото намерение да се постъпи по определен начин* [2, 472–480; 17, 172–175, 15, 1430–1435]. А дали едно намерение ще се породи или не, зависи от три основни фактора (вж. фигура 1).

Фигура 1. Теория за планираното поведение



На първо място намерението ни да постъпваме по определен начин зависи от **нагласите** ни за това [17, 70–77]. Нашите нагласи са ценностно-оцветен продукт на миналия социален опит. Функционирайки в определен социален и културен контекст, всеки предходен житейски опит бива ценностно обусловен. Когато постъпваме по определен начин, това означава, че ние имаме вярвания и нагласи какви ще са последствията от нашите действия, защото вече веднъж сме получили отговор на този въпрос или защото разчитаме тези културни кодове, които разчитат и хората около нас. Нагласите са наш вътрешен ресурс, защото те ни карат да постъпваме по определен начин.

**Субективните норми** са *вторият фактор*, който определя нашите нагласи, а след това и поведението ни [2, с. 472]. Те могат да бъдат сравнени

с религиозните норми. Благодарение на тях ние постъпваме по очаквания начин и саморегулираме поведението си. За разлика от религиозните норми, където Бог е висша регулираща инстанция, субективните норми имат отношение към всички важни и значими за нас хора. Често ние мислим какво тези важни за нас хора очакват да направим. Субективните норми представляват натискът, идващ от социалната ни среда, така че поведението да бъде регулирано.

*На трето място*, нашите нагласи зависят от вярването **доколко сме способни да се справим с различни трудности** [15, с. 1430; 14, с. 9]. Ако сме сигурни в собствените си способности и сме преодолявали трудности в миналото си, на базата на този минал опит ние сме изградили увереност в собствените си сили. В теорията за планираното поведение самочувствието ни, че имаме умения, знания и опит да се справяме с всякакви ситуации, се нарича *възприет поведенчески контрол*. Този контрол се нарича възприет, защото е заучен от средата и от предходния опит, регулира поведението и предотвратява нежеланите социални санкции. Идеята за възприетия поведенчески контрол на И. Айзен може да бъде сравнена с теорията на А. Бандура за Аз-ефективността. Ако в социално-когнитивната теория се говореше за Аз-ефективността като един от главните предиктори на поведението, то в теорията за планираното поведение възприетият поведенчески контрол е един от трите фактора, имащи значение за формирането на намерение, а оттам и за предприемането на конкретно действие или ангажиране с определено поведение. Особеното в теорията за планираното поведение е, че възприетият поведенчески контрол има пряко значение както за формирането на намерение за действие, така и за директното предприемане на действие.

Теорията за планираното поведение е изключително ценна с това, че дава обяснение на факторите, от които зависи едно поведение. Така, поставяйки си ясна цел за поведенческа промяна, социалният работник може да набележи конкретните стъпки, по които това ще се случи, може да следи по ясно наблюдаеми признаци и детерминанти как това се случва и как реално тези фактори се променят. Измервайки тази промяна, социалният работник може сам да оценява доколко процесът на подпомагане е ефикасен.

На базата на описан по-долу случай от практическата социална работа ще бъде даден пример за това как според теорията за планираното поведение ресурсите на личността могат да бъдат оценени така, че да се предвиди доколко индивидът би се ангажирал в бъдеще с определено поведение. Също така ще се проследи кой от трите фактора в живота на клиента ще има определящо значение за формирането на намерение да пристъпи към желаната поведенческа промяна.

## Описание на случай<sup>2</sup>:

Ангел е на 38 г., с данни за продължаваща от няколко години алкохолна злоупотреба. Мъжът е баща на 6-годишн момиче, което живее с майка си. Двамата родители са в прекъснат съпругески съюз. В спор за отнемане на частичните родителски права, започнат от майката, от районния съд изискват оценка на актуалното състояние на битовите и социални условия, при които живее бащата, преди съдебната инстанция да се произнесе по исканията на майката. Социалната оценка цели точно описание на настоящата ситуация, а в случай на извънсъдебно споразумение – работа с бащата от страна на социалната служба за преодоляване на зависимото му поведение.

Ангел живее в собствено жилище, при добри битови условия, има добре платена работа. Мъжът твърди, че употребява алкохол от известно време, защото е загубил надеждата си, че може да събере отново своето семейство. По време на брака си също е имал подобен проблем, който успял за известно време да преодолее, но тъй като взаимоотношенията на съпругеската двойка отново са се влошили, Ангел е решил, че връщайки се към старото си поведение, ще успее да накаже своята съпруга. Родителите на клиента го упрекват за разтрогнатия брак, а него самия наричат „слабохарактерен“, „провален“, „предател“. Ангел твърди, че обича семейството си и би желал при възможност да се събере с бившата си съпруга и да полага трайни грижи за своята дъщеря. Изказва силна увереност, че би могъл да се справи с алкохолната злоупотреба, тъй като вече го е правил за много продължителен период от време, посещавал е група за анонимни алкохолици. Готов е да посещава семеен терапевт с майката на детето, така че взаимоотношенията им да се подобрят.

От направеното описание става ясно, че мъжът изразява положително намерение да се промени. От една страна, той използва състоянието си като инструмент да наказва своите близки, но от друга, живее с нагласата, че успехът му във въздържанието от употреба на алкохол няма да бъде оценен и признат. Социална подкрепа от страна на семейството също липсва, той е обвиняван и наричан с тежки за него думи, което крие реална опасност от идентифициране с тези личностни определения. Положителен и ценен ресурс в случая е, че мъжът е уверен и според него може да се справи успешно с проблема си. Веднъж вече го е правил, има опит в това и знае през какви етапи ще премине.

На базата на описания вече подход на целево-ориентирана социална дейност за постигане на конкретен резултат можем да дадем пример за формулиране на потребност, главна цел и подцели, които да подкрепят процеса на поведенческа промяна (фигура 2). В процеса на изготвяне на социална оценка е важно да се изследват и конкретните потребности на клиента, да се работи за осъзнаването им, за да могат да бъдат изведени и мотивите за съответното проблемно поведение. Знаейки какви са потребностите на клиента, ние можем да преминем към мотивите за неговото поведение, а след това да изведем и конкретните цели и задачи на интервенцията.

---

<sup>2</sup> Случаят е от сферата на социалното подпомагане и е проучен от автора.

Фигура 2. Формулиране на главна цел и подцели в социална работа по случай (целово-ориентирана интервенция в социалната работа) [21, с. 90]<sup>3</sup>



## Принципи на теорията за планирано действие

Теорията за планираното поведение измерва нагласите и социално-нормативните възгледи, които определят поведението [17, 90–95]. За да предвидим дали един човек ще предприеме определено действие, ние трябва да знаем:

- дали ще има полза от това действие, т.е. какви са неговите нагласи;
- усеща ли човек социален натиск от близката и обкръжаващата го среда (субективна норма);
- дали личността има усещането, че може да контролира предприетото от него действие (възприет поведенчески контрол).

Цел на интервенцията е, като се промени някой от тези три поведенчески предиктора, да се увеличи възможността от поява на намерение за осъществяване на определено действие и в крайна сметка – реално предприемане на конкретното действие [15, с. 1435].

<sup>3</sup> Адаптация на автора за нуждите на планирането в социалната работа по случай.

## Какво ни казва теорията?

Теорията за планираното поведение ни предлага специфичен модел на интервенция, благодарение на който човешкото поведение може да бъде променено и направлявано. Така се предвижда появата на специфично поведение и неговата интенционалност. Изследователският процес и интервенциите са насочени към това да предвидят как е възможна една поведенческа промяна и да направят това факт. Поведението трябва да бъде анализирано от гледна точка на целта, която то преследва, самото действие, контекста и времето. То трябва да представя конкретно наблюдаемо явление. Поведението включва различни действия (не само едно), които не са много лесни за наблюдение (например: да се упражнявам всеки ден, пет пъти да включа зеленчуци в менюто си за деня и т.н.). Основното допускане на теорията е, че хората се държат по определен начин именно когато са имали намерение за това [17, с. 94].

Нашите нагласи спрямо поведението включват специфичните *поведенчески вярвания* или казано по друг начин – вярването, че конкретно поведение е свързано с определен резултат [15, 1432–1435]. Намерението ни подсказва до колко е вероятно едно действие да бъде извършено. То пряко се повлиява от нагласите, субективните норми и възприетия поведенчески контрол [20, 54–58].

### Пример:

Американско изследване показва, че испаноезичните жени в северноамериканската общност много по-рядко са склонни да се изследват за рак на маточната шийка и в следствие на това смъртността от диагностициран цервикален рак при тази група е много по-висока. Изследователите започнали да търсят отговор на въпроса защо това е така и какво може да се направи, за да бъдат убедени тези жени в ползите от ранния скрининг [31, с. 129].

Стигнало се да заключението, че отношението на испаноезичните жени към скрининга е свързано със субективните норми и възприетия поведенчески контрол (*част от тези жени ходели на работа и затова нямали възможност да отделят време за профилактичен преглед; други живеели прекалено далеч от мястото, където се провеждало изследването, и не могли да се справят сами с пътя; немалка част от жените не били подкрепени от своите близки хора; друга група не била наясно със същността на изследването, жените се безпокояли от това какво ще се случи в лекарския кабинет, имали страхове и т.н.*).

Стигнало се до заключението, че съществували редица причини, отнасящи се до субективните норми и възприетия поведенчески контрол, които възпирали тези жени от това да проведат профилактични прегледи. Изследването показва колко определящ за конкретното поведение може да бъде някой от трите фактора за формиране на намерение. Това означава, че ние можем да

разбираме каква е ползата от конкретно изследване, но да нямаме знание за това, което ни предстои в лекарския кабинет, да не сме подкрепяни от близките си хора или по една или друга причина да нямаме възможност да предприемем конкретни действия за подлагането на тези изследвания. Всички тези особености също ще определят нашето поведение [14, с. 185].

### **Как теорията за планираното поведение интерпретира направеното изследване?**

- кога за последно е направен скрининг за рак на маточната шийка (**поведение**);
- колко вероятно е една жена да си направи PAP тест (**намерение**);
- лично мнение за това дали да бъде направен този скрининг (**отношение**);
- доколко важните за мен хора биха желали да си направя подобно изследване (**субективна норма**);
- доколко подлагането на това изследване зависи от мен (**възприет поведенчески контрол**).

Както поведенческото намерение се детерминира от три фактора – нагласите спрямо поведението, субективните норми и възприетия поведенчески контрол, така всеки един от тези три фактора се детерминира от специфични вярвания. Нагласите спрямо поведението се определят от **поведенческите вярвания**, които включват разбирането ни за *плюсовете, предимствата и положителните резултати от предприетото действие*, както и личната перспектива. Субективните норми се определят от **нормативни вярвания**, които включват *усещането ни за хората или групите, които оказват подкрепа*. Тези вярвания се отнасят до възприетите поведенчески очаквания на такива важни субекти като семейството, приятелите и други значими за нас хора. Предполага се, че тези нормативни вярвания в комбинация с мотивацията на човек да се съобразява с различните референти определят преобладаващата субективна норма. Възприетият поведенчески контрол се обуславя от наличните **контролни вярвания**, които описват *факторите от средата, които улесняват или затрудняват определено поведение*. Те имат общо с усещането за наличните фактори, които могат да улеснят или възпрепятстват определено поведение.

## ТРАНСТЕОРЕТИЧЕН МОДЕЛ – ТЕОРИЯ ЗА ЕТАПИТЕ НА ПРОМЯНА

### **Възникване на теорията за етапите на промяна**

Днес името на Джеймс Прохаска се свързва с транстеоретичния модел, който разглежда етапите, процеса и нивата на промяна на поведението. Търсейки отговор на няколко много важни въпроса, отнасящи се до зависимото

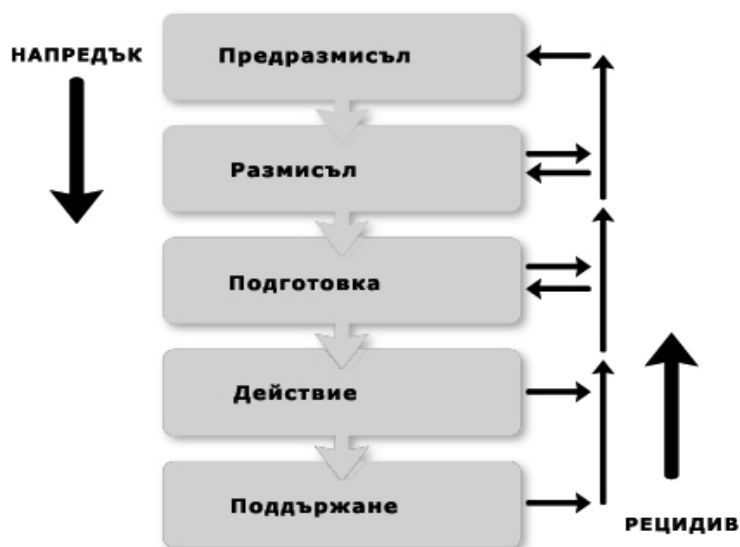
поведение и преодоляването му, през 80-те години на миналия век Дж. Прохаска създава теорията за етапите на промяна на поведението [18; 14–15] (вж. фигура 3). Основното допускане на теорията е, че поведенческата промяна е процес, който се случва във времето. Преодоляването на едно рисково поведение е стадиален процес, случва се поетапно и е мотивирано от осъзнатата необходимост на човека за промяна [22, 1102–1103].

Етапите на промяна представляват една последователност във времето, когато се разгръща готовността за промяна на проблемното поведение. Тази готовност за промяна е осъзната, мотивирана и идва от вътрешния свят на човека. Преходите между етапите на промяна се осъществява чрез различни поведенчески и мотивационни техники, които могат да бъдат определени като процес на промяна. Освен етапите на промяна, теорията разглежда процеса на вземане на решение като една динамична, случваща се във времето преоценка на поведението (осъзнаване на плюсовете и минусите на промяната и изготвяне на баланс на решението). Теорията разглежда също така ситуативните нагласи, които подпомагат ангажирането с определено поведение, както и видове поведение, които са свързани със специфични ситуации или проблемни области [23, 39–41]. Изучавайки определено рисково поведение и факторите, които му влияят, ние можем да изследваме и да включим в разбирането си за човека също така величини като психическите, културните, социално-икономическите, биохимичните, физиологичните и дори генетичните особености и тези на средата. Всички те заобикалят индивида и могат да определят и обясняват определено поведение. Всеки един от тези фактори би могъл да има определящо значение за поведенческата промяна, така че за целите на интервенцията от голямо значение би било познаването и оценката им.

### **Как да разбираме промяната според транстеоретичния модел?**

Поведенческата промяна е процес, който преминава през няколко различни стадия и включва когнитивното и афективно осмисляне на случващата се промяна. Промяната включва целенасочената и съзнателна работа на личността за постигането ѝ. Транстеоретичният модел разглежда това поведение, което е осъзнато, а не резултат от спонтанни реакции. Според модела на Дж. Прохаска поведенческата промяна е мотивирана и целенасочена дейност на личността за постигане на ново желано състояние [18, 15–18; 22, 104–105]. Мотивацията на личността преминава през няколко стадия, които обикновено се разгръщат постепенно във времето и включват различни нагласи и вярвания. Крайна цел на социалната работа може да бъде поведенческата промяна, но преминавайки през всеки един от етапите, социалният работник трябва да познава механизмите и различните техники, благодарение на които клиентът му може да преминава във всеки следващия стадий, така че да се придвижи до крайната си цел.

Фигура 3. Стадии на промяната



### *Стадий на предразмисъл*

В тази първа фаза човек дори не обмисля и не планира промяна на своето рисково поведение в обозримото бъдеще [18, 25–26]. Тук зависимото или проблемно поведение не се смята за рисково или носещо негативи. В личността не съществува съзнанието за това, че поведенческите прояви трябва да бъдат коригирани, липсва личният вътрешен морален коректив. От една страна, това може да е така, защото личността все още не е изпитала отрицателните последици от действията си, а от друга страна, е възможно толкова дълго личността да е понасяла негативите от действията си, че съвсем естествено в определен етап да се появи съпротива и тотално отричане на реалността такава каквата е тя.

Когато хората са във фазата на предразмисъл, обикновено не се интересуват от евентуалните негативни последици от проблемното си поведение и не желаят да бъдат консултирани. Често зависимото или проблемно поведение се възприема като нещо, което има положителен смисъл за тях и им носи удоволствие в този момент. Например пушачи, които се намират в тази фаза, не се припознават като адресати на призови на програми за отказване от тютюнопушенето, не смятат, че тези програми им носят някакво персонализирано послание. Хора на този етап често се смятат за „имунизирани“ от последиците от рисковото поведение, а усещането им е, че грозящите ги последици са нещо, което обикновено се случва и засяга други хора [17, с. 98]. На тази фаза обикновено се намират и хора, които многократно са се опитвали безуспешно да се справят с определен проблем, а впоследствие напълно са се отказали от това да мислят за него като за рисков [22, с. 1103].



Интересното е, че на тази фаза се намират личности, които не само че не виждат начин за справяне с рисковото си поведение, но дори не осъзнават, че имат такова поведение, което да ги застрашава и да им носи негативи [23, 40–41]. Заобикалящите ги, обаче, осъзнават ясно проблема. Обикновено това са хора от близкото обкръжение, семейството, приятелите, работодатели. Възможна е ситуация, в която човек, който се намира в тази фаза, се подлага на лечение или на терапия само поради натиска на обществото или близкото си обкръжение, без реално да осъзнава необходимостта от това. Тук мотив за включване в терапевтично лечение най-често е натискът от страна семейството. В тези случаи ангажираността с преодоляването на зависимото поведение и лечението продължава дотогава, докато се усеща и общественият натиск. Веднага след като фокусът върху рисковото поведение бъде преместен, същото това поведение рецидивира. *Главен отличителен белег на тази фаза е съпротивата основният проблем да бъде идентифицира; често обясненията за определено състояние се рационализират, а в други случаи проблемът напълно се отрича.*

### ***Фаза на размисъл***

Във втората фаза, според транстеоретичния модел, човек е достигнал до степента, в която вече осъзнава наличието на определен проблем. Освен че това е осъзнато, започва да се мисли за възможности, чрез които личността да се предвижи по-напред във фазите, за да може да преодолее зависимото или рисково поведение [18, 40–42].

На този стадий се събира информация за възможните последствия от зависимото или проблемно поведение. Възможно е да се появи потребност да се получи повече информация за това как може състоянието на зависимост да бъде контролирано или преодоляно. Това обаче не означава, че непременно ще се появи преход към следващия стадий и личността ще вземе решение или ще предприеме конкретни действия по-нататък [17, с. 100].

Възможно е хора със зависимости да се намират на този стадий години наред. Според разгръщането на емоционалните, афективните и поведенчески процеси личността може да се придвижи напред в своето развитие или да регресира в предходния стадий. На този етап е добре да бъде засилвана мотивацията за промяна за сметка на конфронтационните методи, които не биха помогнали за положителната и трайна промяна. Много важно и съществува е отношението на подкрепящата и семейна среда, която също трябва да окуражава придвижването напред в осъзнаването, вземането на решение и предприемането на конкретни действия в тази посока [22, с. 1103].

На този етап преодоляването на проблемното поведение се обмисля като важен приоритет, въпреки че реално не се предприемат конкретни действия за това. Ако човек не бъде подпомогнат в процеса нататък, е възможно той да остане в тази фаза много дълъг период от време и реално да не се достигне

по преминаването към действие. *Хората на този стадий сериозно обмислят колко важна би била промяната за техния живот.* Друг важен аспект на тази фаза е претеглянето на плюсовете и минусите на евентуалната личностна и поведенческа промяна. Също така се оценяват плюсовете и минусите на зависимото поведение и ресурсите, които ще са необходими за преодоляването му. Когато се прави такъв баланс на решението, проблемното поведение с неговите положителни и отрицателни страни се противопоставя на времето, усилията, енергията и загубите, които ще се наложи да бъдат направени, за да се преодолее проблемът [23, 40–41]. Както всяко едно наше поведение крие своите положителни и отрицателни страни, така и промяната би насочила в положителен и отрицателен аспект нещата, които ние желаем и ценим. Изготвяйки този баланс на решението, социалният работник помага своя клиент сам да опише кое от настоящото му положение не му харесва и кое не одобрява. Така социалният работник прави опит да открие кой е най-силният за клиента му движещ мотив в процеса на поведенческа промяна. Ценното на баланса на решения е, че тази равностетка и преосмисляне идва от самата личност. Социалният работник само направлява индивида в този процес, задава въпроси и фасилитира преминаването в следващия етап.

Във фазата на размисъл хората за амбивалентни по отношение на собствената си промяна. Те знаят, че искат да достигнат до определено място, но все още не са напълно готови да тръгнат натам. Изказвания като „Знам, че имам проблем, и мисля че е добре да помисля как мога да го преодоляя“ или „От известно време мисля, че е добре да променя някои неща в себе си“ със сигурност ни показват, че човек се намира във фазата на размисъл. *Основният фокус тук се поставя върху мисли за проблема и търсенето на решение на този проблем.*

### ***Фаза на подготовка***

В тази фаза се осъществяват вече конкретни действия, които променят съществуващото до този момент поведение. На този стадий могат да се наблюдават малки конкретни стъпки, които да свидетелстват за готовността за промяна. Действията, които се предприемат в тази насока, не означават, че желаното поведение вече е постигнато. То е една бъдеща идеална цел, която се осъществява постепенно в придвижването в етапите напред. В тази фаза малките предприети действия говорят, че решението за промяна е взето, осъзнато и мотивирано [18, 67–68]. Но за да се случи реално промяната, се търсят подходящи методи за това. Ако например се цели преодоляване на никотинова зависимост, на тази фаза е възможно да се търсят възможности за ограничаване на съществуващи до този етап навици. Това означава, че човек може да намалява постепенно броя на изпушените за деня цигари, да увеличава интервала между две изпушени цигари, да смени марката цигари с такива, чието съдържание на катран и никотин е по-ниско, да потърси

информация за конкретни техники за овладяване на стреса и т.н. Фазата на действие не е достатъчна, за да се достигне до желаното състояние. Въпреки че до известна степен рисковото поведение е редуцирано, все още то не е преодоляно напълно. Това е етапът, когато хората с проблемно и зависимо поведение в най-голяма степен се нуждаят от подкрепа и поощряване, защото от полагането на стабилни основи тук се изгражда положителната самооценка и се засилва вярата в собствената Аз-ефективност [17, 98–100, с. 105, 103–108, с. 154, с. 218]. *Най-общо тази фаза може да бъде обобщена като фаза на вземане на решението.*

### ***Фаза на действие***

На тази фаза индивидът променя своето поведение или средата си, за да може проблемът да бъде преодолян. Действието на този стадий включва явна поведенческа промяна и изисква влагането на големи лични усилия, време и енергия. Промяната на зависимото поведение на този етап е явно забележима и получава положителна външна оценка [18, 79–80]. За да се каже, че индивидът в този етап успешно е преодолял отрицателните поведенчески прояви, трябва да отговаря на ясни критерии. Това означава, че се наблюдава отказване или значително намаляване на зависимото поведение [17, с. 100; 22, с. 1104]. На този стадий за успешно преодоляване на зависимото поведение се смята периодът от първия ден до шестия месец, по време на който има задържане на новото поведение. Изказвания като „Сериозно работя по въпроса, за да се променя“ или „Всеки може да говори за промяната, но аз действително работя върху това“ показват, че човек се намира във фазата на действието. *Промяната на проблемното поведение е приемливо и полагането на значителни усилия за това са основните отличителни характеристики на тази фаза.*

### ***Фаза на поддържане***

Обикновено се смята, че намиращите се в тази фаза индивиди са в статично положение, но това съвсем не е така. На този етап индивидът не е зависим от предишното си поведение, поддържа се състояние на стабилност [18, с. 103]. Тук се работи върху това предишното поведение да не рецидивира, за да не се върне поведенческата промяна към първите етапи на промяна. На тази фаза се очертава продължаване на промяната, а не липсата на такава изобщо. Намиращите се в този стадий индивиди не са зависими от поведението си от повече от 6 месеца, като това може да продължи неопределено време. Във фазата на поддържане е важно да се изградят нови навици и умения, които да поддържат новото състояние стабилно [17, с. 100; 22, с. 1104]. Това означава, че поддържаното състояние не би трябвало да е резултат единствено на трудно достижимо въздържание, а да е следствие от формирането на силни вътрешни убеждения и лична мотивация. В този случай поддържаната промяна би могла да бъде продължителна и успешна.

Работейки по индивидуален случай, социалният работник може да включва в работата си с клиента различни поведенчески и мотивационни техники. Целта на тези техники е да се подпомогне цялостния процес на промяна, а не подпомагащата дейност да бъде насочена единствено към конкретна интервенция. Оценявайки ресурсите и потребностите на личността, социалният работник може да се насочи към техники, които да интегрират миналия опит на клиента в настоящата ситуация или да подбере такива, които да трансформират пречещите когнитивни или афективни схеми.

### **Описание на случай**

Андрей е на 22 години. От навършване на пълнолетие живее в центрове за временно настаняване и защитени жилища. От седемгодишната си възраст е живял в дом за деца, лишени от родителски грижи. Познава единствено майка си, с която твърди, че не поддържа контакти. Не помни нищо за баща си, няма братя и сестри. Андрей е с мярка “Пробация“, тъй като е обвинен за кражба на мобилен телефон от предишен свой работодател.

В последните четири години момчето на няколко пъти е започвало работа, но бързо след това се е отказвало. По негови думи работодателите демонстрирали лошо отношение към него, не го приемали заради по-тъмния цвят на кожата му и факта, че е израснал в институции. Момчето е на мнение, че почти всички хора от обкръжението му го пренебрегват и мислят за непълноценен. Андрей твърди, че не вижда никакъв смисъл в това да работи, защото ще се повторят събитията от миналото, когато е започвал работа и бързо след това обстоятелствата са го карали да напусне работното си място. Освен това той не желае да поддържа приятелски кръг, който е извън центъра за временно настаняване.

Андрей се чувства различен, неразбран и според думите му „с много лош късмет в живота“. Той не желае да продължи образованието си. Смята, че повечето квалификации и придобити умения няма да му помогнат по никакъв начин, няма да има смисъл от тези вложени усилия.

Андрей се интересува от литература, философия и психология, обича да чете и да получава нови знания. Заявява, че има нужда от някой, който да го мотивира, за да продължи напред. Момчето постоянно търси контакт със социалния работник, умее да споделя и да разкрива своите мисли и това, което го безпокои. Андрей умее много точно да изказва своите тревоги по отношение на бъдещето, знае какво трябва да направи, за да се справи със ситуацията в която се намира. Споделя също, че не би искал да продължи живота си по начина по който той е протичал до този момент, но няма сили да се справи сам и затова се нуждае от подкрепа.

Описаният случай от практическата социална работа дава пример, в който социалният работник следва да подпомогне своя клиент, така че да бъде постигната желаната поведенческа промяна. За да се случи това и за да могат възможностите и ресурсите на личността да бъдат използвани оптимално, от голямо значение е умението на социалния работник да определи стадия според транстеоретичния модел, в който неговият клиент се намира. Щом това

се случи, ще бъде възможно да се подберат и подходящите техники, които да придвижат клиента в следващата фаза от промяната. Освен че ще бъдат включени в работата техники, които да придвижат клиента по-напред към желаната от него промяна, ще се наложи и работа с наличния когнитивен и афективен ресурс, така че нерационалните мисли и чувства да бъдат осъзнати и преформулирани така, че да подкрепят бъдещата промяната. Започвайки работа със своя клиент, социалният работник трябва да потърси тези сигнали, които го насочват към това в кой стадий от промяната се намира той, да оцени внимателно каква конкретно ще е заявката на неговия клиент и след това да набележи стъпките, които ще бъдат предприети, за да се постигнат заложените в плана задачи и цели на интервенцията. Най-общо социалният работник може да планира оценката и след това работата си в няколко стъпки:

- Провеждайки диагностичната част от своята работа (интервю, разговор, беседа), социалният работник трябва да анализира белезите на стадия в който се намира неговия клиент. Обикновено това са фрази, изказване на нагласи, лично интерпретиране на клиента на събития от живота му, свързани със заявения проблем, конкретни поведенчески прояви, изказани мисли относно бъдещето и т.н. Анализирайки тази информация, социалният работник да потърси кое от стадия, в който са намира неговият клиент, трябва да бъде затвърдено и трябва да се работи допълнително, за да се премине в следващия етап на промяна. От този анализ ще бъдат изведени и конкретните задачи на интервенцията и консултативния процес в по-краткосрочен план.

- Ценно би било в цялостния консултативен и подкрепящ процес да се стимулира говоренето на клиента за промяната, за мотивиращите го фактори, за желаното бъдещо състояние. Клиентът трябва да споделя какви са очакванията му от работата със социалния работник, как си представя подкрепата. Задаването на въпроси от страна на социалния работник трябва да провокира даването на отговори от клиента, така че той сам да изведе причините, които го подтикват да се промени. Даването на готови решения от социалния работник и подтикването към предприемане на конкретни действия в този процес не се препоръчва. Желанието за промяна трябва да идва единствено и само от клиента. Социалният работник подпомага този процес и направлява индивида тогава, когато има задръжки или проблеми за осъзнаването на потребностите и мотивите, както и когато личността се съпротивлява на говоренето за промяна.

- Важно е да се работи и за създаването на положителна самооценка на личността, да се подкрепи самочувствието, усещането за Аз-ефективност и възможността да се справи в конкретната житейска ситуация. Това означава, че социалният работник трябва да умее да оценява и вътрешния личностен потенциал, който има неговият клиент, така че да бъде използван за ресурс в работата. В случая е важна и емоционалната подкрепа, която клиентът ще получи – не само от социалния работник, но от всички значими за него хора.

- Не на последно място социалният работник трябва да разгледа и противоположното поведение на своя клиент. Важно е да се анализира това поведение в съдържателен план – доколко е наложително с това поведение да се работи в корекционна насока, каква е желаната промяна, какво ще бъде коригирано конкретно. Поведението не може да бъде разглеждано откъснато от контекста, в който то се е породило. Това означава, че трябва да се познават условията, в които това поведение се е появило, как точно това се е случило, как клиентът осъзнава постъпката си. Когато социалният работник анализира контекста, в който клиентът е проявил това поведение, ще може да се потърсят механизмите, на база на които ще се стимулира поведение, обратно на проблемното, ще се работи върху преодоляване на мотивите, които са го подтикнали към проблемното поведение.

- Социалният работник провокира постоянно у клиента говоренето за промяна. Това означава, че се подтиква изказването на мисли, нагласи и чувства, които да подсилят и подкрепят вземането на решение за промяна. Важно е да се засилва чувството на амбивалентност у клиента, като се говори за промяната. Целта на социалния работник е да подпомогне клиента във вземането на решение, така че естествено да надделеят положителните мотиви за поведенческа промяна. Важно е тази готовност да дойде единствено и само от клиента. Социалният работник в случая има само подкрепяща функция (вж. Таблица 3).

Таблица 3. Нагласи на личността, поведенческите прояви и задачи на интервенциите на социалния работник в отделните стадии на промяната

Стадий	Нагласи	Проявления, белези, знаци, признаци – проявяват се чрез думи и действия, т.е. могат да бъдат наблюдавани директно; или индиректни/косвени признаци, знаци, сигнали за хода на промяната	Задачи на интервенцията
<p>I. <b>Префронтална мисъл</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ не се мисли за промяната като нещо необходимо;</li> <li>✓ липсва контрол на поведението;</li> <li>✓ съпротива;</li> <li>✓ отричане на проблема;</li> <li>✓ чувство, че говореното за промяна не се опасява пръко към личността;</li> <li>✓ вярване, че проблемното поведение не води до съществени последици;</li> <li>✓ убеждение, че последиците не са сериозни и не се опасяват до носителя на рисковото поведение</li> </ul>	<p><b>Проявления, белези, знаци, признаци – проявяват се чрез думи и действия, т.е. могат да бъдат наблюдавани директно; или индиректни/косвени признаци, знаци, сигнали за хода на промяната</b></p> <p><b>Вербализация:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ „не виждам какъв е проблемът“;</li> <li>✓ „аз нямам проблем с това“;</li> <li>✓ „това не е мой проблем“;</li> <li>✓ „не виждам това по какъв начин се отнася до мен“;</li> <li>✓ „не мисля, че е нужно да променям нещо в себе си или в живота си“;</li> <li>✓ „нямвам нужда от помощ“;</li> <li>✓ „след ли това с нещо, което може да ме засегне по такъв начин“;</li> <li>✓ „моето поведение касае само мен и не засяга никой друг по какъвто и да било начин“</li> </ul> <p><b>Действия:</b> <i>Говоренето за емоцията промяна води до:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ опозиционно настроение</li> <li>✓ съпротива (отричане, рационализация, спорене, прехвърляне, пренебрегване, формиране на реакция)</li> <li>✓ отказване да се признае рискът от проблемното поведение</li> <li>✓ нежелание да се говори по какъвто и да е повод за поведението или рисковете от него</li> </ul> <p><b>Какво би могъл да попита консултантът, за да подпомогне преминаването към следващата фаза и да засили съзнанието за проблема?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Какво трябва да започне да мисли за промяната.</li> <li>• Какво трябва да се случи, за да определи състоянието си/поведението си като проблемно?</li> <li>• Кой са знаците, които според теб, показват, че наистина съществува проблем?</li> <li>• Някога в миналото правил/а ли си опити да се промениш?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ засилване на съзнанието за проблемното поведение. На този етап е важно личността да бъде подпомогната, за да осъзнае, че проблемът съществува и нещо трябва да бъде направено за преодоляването му;</li> <li>✓ информиране и консултиране относно негативните последици от рисковото поведение. Често това не дава желани ефект, но се използва за предвиждане по-напред в процеса;</li> <li>✓ предоставяне на вътрешните съпротиви;</li> <li>✓ използване на положителния ресурс на осъзнатите съпротиви;</li> <li>✓ свободно говорене за промяната, провокиране на изказвания и изразяване на мнение;</li> <li>✓ мотивиране за търсене на нова перспектива;</li> <li>✓ социалният работник не дава готови решения, не насилва процеса на осъзнаване, а съпровожда и мотивира клиента в този процес</li> </ul> <p><b>Грешки на консултанта, предизвикващи съпротива:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• даване на аргументи за промяната</li> <li>• призмаване на ролята на експерт</li> <li>• критикуване, засрамване или обвиняване</li> <li>• етиктиране</li> <li>• претенции за превъзходство</li> </ul>	

II.	Размисъл	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ наличното на сериозен проблем вече е осъзнато;</li> <li>✓ появява се необходимост от допълнителна информация относно възможностите за контрол на състоянието;</li> <li>✓ появява се желание за преодоляване на зависимостта или проблемното поведение;</li> <li>✓ пресмисля се какви негативи носи това състояние за индивид;</li> <li>✓ противопоставят се моментното състояние и необходимите външни ресурси за преодоляването му;</li> <li>✓ претеглят се плюсовете и минусите на евентуалната бъдеща промяна</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ „осъзнавам, че имам проблем“</li> <li>✓ „нуждая се от промяна“</li> <li>✓ „състоянието ми в момента започва да ми пречи“</li> <li>✓ „убя почвата под краката си“</li> <li>✓ „а сега накъде?“</li> <li>✓ „както мога да направя, за да си помогна?“</li> <li>✓ „има ли смисъл да търся помощ?“</li> <li>✓ „от какво се нуждам, за да си помогна?“</li> <li>✓ „това състояние все повече ще започва да ми пречи“</li> <li>✓ „как се виждам след 5 години“</li> </ul> <p><b>Действия:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ личността започва целенасочено да търси информация за възможностите за лечение;</li> <li>✓ все повече се наблюдава личното здравословно състояние, повишава се съзнанието за възможните последици за здравето;</li> <li>✓ търсят се хора с подобен проблем (участие в интернет форуми), споделят се лични истории, страхове, опасения, житейски трудности, възникнали в следствие на рисковото поведение;</li> <li>✓ претеглят се плюсовете и минусите на една евентуална бъдеща промяна (<b>баланс на решението</b>). Тук обикновено за всеки аргумент „против“ се появява и такъв „за“. Аргументите „против“ обикновено защитават моментното статукво, това статукво, което е посетил на определено удоволствие или просто е отговор на лична съпротива. От страната на „за“ – аргументите обикновено стоят регулиращите, санкциониращи и дисциплиниращи фактори в живота на личността. Това може да е неговото семейство, социална среда, приятелски кръг, близък или любим човек.</li> </ul> <p><b>Какво би могъл да понита консултантът, така че да подпомогне клиента за предприемането на конкретно действие?</b></p> <p><b>Цел:</b> Клиентът да проучи ползите от промяната, както и барьерите, които стоят пред промяната му.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Какво би променил/а в този момент, ако можеше?</li> <li>• Какви са причините да не направих нещо по проблема си толкова време?</li> <li>• Коє е това нещо в сегашния ти живот, което би ти попречило да се промениш?</li> <li>• Коє в момента те кара да чувстваш, че не би се променил?</li> <li>• А имаш ли собствен аргумент, който би могъл да използваш срещу това негативно убеждение?</li> <li>• Кои неща в миналото (програми, лечение, хора) са били най-полезни за лечението ти?</li> <li>• Как мислиш, коє може да ти помогне този път?</li> <li>• Имаш ли нужда да научиш нещо за процеса на промяна?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ консултантът подпомага личността в изразяването на точна и ясна представа за типа промяна, която трябва да бъде направена;</li> <li>✓ подпомага се клиентът за преодоляване на неговата амбивалентност;</li> <li>✓ набелязват се възможните стъпки, които да бъдат направени, така че промяната да започне да се случва, но в никакъв случай това не трябва да засяга всички аспекти от живота на клиента;</li> <li>✓ дава се информация за конкретни стъпки, действия, интервенции, както и времето, което би отпел един личност или поведенческа промяна, трудностите и „подводните камъни“, които клиентът би могъл да срещне по пътя си;</li> <li>✓ говоренето за възможните трудности трябва да бъде съобразено включително с предшвен житейски опит на личността, така че да не поддължава демотивиращо. Тук може да се използва техниката за мотивиране като даване на пример с предшни трудности в живота на клиента, които той е преодолял успешно, даване на пример от живота на важни за личността хора, известни хора с подобен проблем. Т.е. търси се възможност положителният минал опит да се използва като ресурс за справяне;</li> <li>✓ консултантът посочва и всички необходими ресурси, които ще са необходими за успешното справяне с проблема. Това може да включва както наличието на професионална помощ – терапевтични програми, консултиране от различни специалисти, медикаментозно лечение, така и ресурси, които могат да дойдат от средата на клиента – това е подкрепящата среда, значимите други. Ресурсите могат да бъдат такива, които идват от личността. Това са темпераментните особености, особеностите на личността, емоционалността, интелигентността, способностите за получаване, разбирание и интегриране на определена информация, възможността за справяне с вътрешни и външни конфликти;</li> <li>✓ консултантът трябва да работи директно с личностните особености или конкретните ситуации на клиента, които провокират рисковото поведение. Това би довело до една осъзнатост от страна на клиента за това, което го провокира да се лъже и постъпва по определен начин или това, което го кара да интерпретира ситуацията по специфичен за него начин. Образно казано това са ситуациите „спусък“, когато поведението повтаря добре заучените, но и проблемни схеми за социално функциониране;</li> <li>✓ демонстриране на подкрепа към клиента от страна на консултанта, отношение на безусловно приемане и емпатично подпомагане.</li> </ul> <p><b>Решки на консултант:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• прекралено амбициозно ангажиране със социални и здравни интервенции за цялостна промяна на личността, нейните навици, убеждения;</li> <li>• работа на принципа „желялото се кове докато е горещо“. Тази прекралено активна по тип намеса от страна на консултанта може да поддължава отблъскването и демотивирането за личността. В този случай е възможно да се включат естествените за преодоляването на тази активна външна намеса съпротиви. Ако това се случи с много вероятно личността да се откаже от мислявалото на този етап „крехък“, намерение за промяна и да се върне в стадия на предразмисъл;</li> <li>• използване на конфронтационни техники за убеждаване и поддържане на личния интерес за промяна;</li> <li>• критикуване на все още пасивното за този етап наблюдение и бавното приближаване към решението за промяна;</li> <li>• принудна, убеждаване, конструирана конфронтация.</li> </ul>
-----	----------	--	---	---



<p><b>III.</b> <b>Подготовка</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ клиентът продължава да търси информация за конкретни методи, които биха му помогнали да се справи с проблема;</li> <li>✓ свободно разказва за миналия си опит при разрешаването на съществуващия проблем и дава обяснение на несполучливия опит;</li> <li>✓ демонстрира съпътна готовност за справяне с проблема;</li> <li>✓ личността е осъзната, мотивирана и готова за промяната;</li> <li>✓ личността има нужда от промяната;</li> <li>✓ човек започва да експериментира с малки промени, които да го водят към желаната промяна;</li> <li>✓ търси се собствен ритъм в процеса на промяна – кой метод ще бъде използван, конкретни техники, честота, продължителност;</li> <li>✓ постоянно търсене на допълнителни стимули за промяната;</li> <li>✓ клиентът се стреми към вземането на конкретно решение</li> </ul>	<p><b>Вербализация:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ „мисля, че промяната би била добра за мен“</li> <li>✓ „яснност много хора имат подобен на моя проблем и успешно са се справили с това“</li> <li>✓ „готов съм за промяната“</li> <li>✓ „проучвам някои възможности за справяне с проблема“</li> <li>✓ „опитвам някои нови техники“</li> <li>✓ „мотивираща ме...“</li> <li>✓ „правя опити да огранича това свое поведение“</li> <li>✓ „опитвам се по-рядко да постъпвам по този начин“</li> <li>✓ „вярвам, че промяната ще подобри живота ми и взаимоотношенията ми с хората около мен“</li> <li>✓ „често говоря за необходимостта от промяна“</li> <li>✓ „споделям много по-открито за желанието ми да се променя“</li> </ul> <p><b>Действия:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ търсене на информация и запознаване с техники, които биха подпомогнали промяната;</li> <li>✓ изпробване на някои конкретни техники;</li> <li>✓ редуциране на рисковото поведение</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ консултантът подпомага своя клиент в избора на подходящите за него интервенции;</li> <li>✓ постоянно мотивиране за промяната;</li> <li>✓ подкрепа на личната ефикасност на клиента;</li> <li>✓ постоянно подкрепяне на готовността за промяна.</li> </ul> <p><b>Грешки на консултанта:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• прекалено настояване и бързане;</li> <li>• несъобразяване с темповете на промяна на които е способен клиентът;</li> <li>• постоянно подкаване за предприемане на нежабавни действия;</li> <li>• осмиване на първоначалните усилия;</li> <li>• използване на промяна с цел застигане на „осъждането“ и преминаването към конкретно действие;</li> <li>• даване на примери от терапевтичната практика на клиентите, които по-бързо и успешно са се справили с подобен проблем;</li> <li>• конфронтиране.</li> </ul>
--	---	--	--

<p><b>IV. Действие</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ клиентът е предприел конкретни действия за промяна и се намира в нова ситуация;</li> <li>✓ изгражда нови навици;</li> <li>✓ полага големи усилия в новата ситуация;</li> <li>✓ търси полкрена и обратна връзка от консултантът за това как се справя;</li> <li>✓ утвърждаващо поведение;</li> </ul>	<p><b>Вербализация:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ „сериозно работя по въпроса, за да се променя“</li> <li>✓ „всёки може да говори за промяната, но аз действително работя върху това“</li> <li>✓ „направих някои промени в живота си, които вярвам, че ще ми помогнат“</li> <li>✓ „поставих си цел и вече работя, за да я постигна“</li> <li>✓ „промяната е трудна, но съм уверен/а, че ще се справя“</li> <li>✓ „предприех някои действия, за да си помогна“</li> </ul> <p><b>Действия:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ преустановяване на рисковото поведение;</li> <li>✓ количествено редуциране на конкретни прояви на рисковото поведение;</li> <li>✓ себепалагане на промени както в социалната среда, така и приателския кръг;</li> <li>✓ самодисциплиниране;</li> <li>✓ налагане на лични норми за самооценка на степента на справяне с новото поведение</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ консултантът полкрена клиента в новата ситуация;</li> <li>✓ рефлексивно слушане;</li> <li>✓ изслушване на опасенията, страховете и трудностите на клиента в процеса на промяна;</li> <li>✓ стимулиране активното споделяне от клиента;</li> <li>✓ вербално стимулиране и подкрепа;</li> <li>✓ постоянно връщане на клиента към фокуса на основната цел и възможността за възникване на трудности;</li> <li>✓ емпатично отношение;</li> <li>✓ не прекъсва връзката с подкресляващата среда на клиента и използва всеки наличен ресурс</li> </ul> <p><b>Грешки на консултанта:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• не дава обратна връзка на своя клиент за това как се справя с преодоляване на рисковото поведение;</li> <li>• омалявава постигнатия успех;</li> <li>• прекъсва процеса на мотивация;</li> <li>• оставя клиента си сам на този етап;</li> <li>• пропуски да забележи някои ключови знаци, които подказват за възникнали трудности в процеса на поведенческа промяна.</li> </ul>
<p><b>V. Поддръжане</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ поддръжане на новото поведение за продължителен период от време;</li> <li>✓ преодоляване на зависимости;</li> <li>✓ полагат се усилия за задържане в новата ситуация</li> </ul>	<p><b>Вербализация:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ „успях да се справя с много трудна ситуация“</li> <li>✓ „сега живея по нов начин“</li> <li>✓ „постигнах успех“</li> <li>✓ „промяната ми се отразява добре“</li> <li>✓ „не желая да се връщам към предишното си състояние“</li> </ul> <p><b>Действия:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ клиентът живее с нови навици, нов ритъм, успешно се е настроил към новата ситуация</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ консултантът следи как се справя нетовият клиент;</li> <li>✓ продължава активната подкрепа за успешна адаптация;</li> <li>✓ регулира срещи на които клиентът може да сподели с какви трудности се среща не само по отношение на новата ситуация, но и по отношение на трудности, които среща в социалното си функциониране;</li> <li>✓ вербално стимулиране и насърчаване</li> </ul> <p><b>Грешки на консултанта:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ нагласа, че клиентът е преодолел рисковото си поведение и няма нужда от поддръжане;</li> <li>✓ срещите и консултирането на този етап окончателно се преустановяват;</li> <li>✓ спира насърчаването на клиента за активно споделяне</li> </ul>

<p><b>VI.</b></p> <p><b>Решив</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ връщане към изходно положение и възстановяване на предишното поведение;</li> <li>✓ демотивация;</li> <li>✓ деморализация и апатия;</li> <li>✓ враждебно отношение</li> </ul>	<p><b>Вербализация:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ „поставям така както аз сметна за добре“;</li> <li>✓ „писна ми да оправдавам очакванията на околните“;</li> <li>✓ „това с моя живот – ще го живея както аз искам“;</li> <li>✓ „искам да бъда оставен на мира“;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ консултантът продължава работата с клиента си като се опитва да го върне поне към стадия на обмисляне;</li> <li>✓ консултирането и подкрепата преминават през всички предни стадии на цялостния процес на преодоляване на рисковото поведение;</li> <li>✓ подкрепя емоционално личността</li> </ul> <p><b>Грешки на консултанта:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• демонстрира отказ си да работи с този клиент пред самия него;</li> <li>• критикува открито връщането на клиента към предишното състояние;</li> <li>• изказва предположения, че клиентът никога не би могъл да преодолее своето проблемно поведение;</li> <li>• прави обобщения, които пряко засягат личността на клиента;</li> <li>• казва, че всъщност неговите очаквания са се оправдали;</li> <li>• показва нетърпимост, раздражение, отхвърляне;</li> <li>• показва своята демотивация да продължи работа по случая</li> </ul>
---------------------------------------	---	--	---

## **Заключение върху приложенията на разгледаните теории в социалната работа**

Социално-когнитивната теория може да бъде интегрирана в социалната работа в зависимост от крайната цел, договорена между социалния работник и клиента. Най-често тези теории може да намери приложение в работата на социалните работници от институциите за настаняване на деца, лишени от родителски грижи, центровете за временно настаняване, приюти, дневни центрове за работа с безпризорни деца и юноши, защитени жилища. В тези институции често се прави опит да се даде ново знание, да се формира ново убеждение, така че да се подкрепи една корекционно-възпитателна цел. Социалните работници, търсейки корените на рисковото или агресивно поведение, работят за засилване на Аз-ефективността на юношите и младежите. Анализът на взаимодействието между поведение–личност–среда насочва ефективните интервенции от социалната работа за промяна на някои от отрицателните фактори, влияещи негативно върху личността на клиента.

**Теорията на Дж. Прохаска** често е разглеждана и използвана като обяснителен механизъм в клиники за лечение на зависимости, пробационни служби, корекционно-възпитателни институции или там, където има дефицит в правилното социално функциониране на личността. Според тази теория поведението е проблем за личността и обществото, но индивидът има ресурс сам да идентифицира поведението си като рисково и да иска да го коригира. Социалният работник подкрепя тази промяна, но провокира случването на промяната да дойде като потребност на самия клиент, така че постигнатият резултат да бъде траен и ефективен във времето. Теорията залага повече на личната осъзнатост като положителен ресурс. Предполага се, че едно рисково поведение за индивида пречи на самия него. Промяната се случва благодарение на когнитивни, поведенчески и афективни техники – това което в теорията се нарича процес на промяната.

**Теорията на И. Айзен** може да бъде интегрирана в работата на социални служби, там където се работи по индивидуален случай, центрове за настаняване от семеен тип и др. Според теорията личността разполага със своите убеждения, които обаче могат да бъдат подкрепяни от нови знания. Целта да е да подпомогне намерението на личността да започне да действа по определен начин. Промяната може да бъде насочена към някои от трите детерминанти на поведенческото намерение – нагласи, субективни норми или възприет поведенчески контрол.

Обикновено ние заучаваме определени поведенчески модели на базата на наблюдението и оценката на резултата (А. Бандура). Наблюдавайки положителния опит, ние можем да формираме и ново поведение. Правейки разлика между предишното проблемно поведение и възприетия нов поведенчески

модел, личността придобива умения да прави самооценка, да се саморегулира и да бъде себerefлексивна. Даването на ново знание, анализирането на ситуативната перцепция, условията, очакванията, външна среда и стимули, позволява на социалния работник да работи върху **Аз-ефективността** на личността. Когнитивната терапия има за цел да отстрани неефективните мисли и нагласи на личността. Техниките, които могат да бъдат използвани от социалния работник, трябва да водят така, че личността да се убеди в неефективността на своите мисли, за да настъпи естествена трансформация и преход към по-успешен поведенчески и когнитивен модел.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Познаването на теориите за поведенческата промяна помага на социалния работник да обогати своята лична и професионална перспектива така, че да съпровожда клиента в цялостни процес на промяна. Това включва оценката на личността на клиента, неговата среда и миналия опит, както и стадия на готовност за промяна, в който той се намира. Всички тези фактори оказват влияние на процеса на интеракция и постигането на желаната промяна – затова трябва да се разпознават и оценяват правилно в социалната работа.

Описаните в студията теории разглеждат личността не само като продукт на своя минал социален опит, но и като механизъм, който функционира и е задвижван от съществуващите у него нагласи, ценности и субективни норми. Всички тези фактори определят намерението на личността да се държи по определен начин, а оттам и самото поведение. Когато социалният работник е оценил правилно вътрешните ресурсите, с които личността разполага, може да предвиди как желанието за поведенческа промяна може да бъде подбудено и засилено, ще знае как това ще се случи във времето и ще може да набележи задачите на социалната интервенция, за да бъдат наличните ресурси използвани така, че да подпомогнат работата на социалния работник. Когато един ресурс не е достатъчен или не може да бъде използван ефективно, описаните теории предлагат също така стратегии, благодарение на които определени ценности, нагласи и вярвания да бъдат създадени и след това използвани в социалната работа.

Промяната и движението са естествена потребност на всеки един човек, но не винаги то може да бъде подкрепено от наличните фактори и личностни ресурси. В процеса на интеракция със своя клиент социалният работник трябва да работи за промяната на тези задържащи развитието механизми на индивида, така че желанието за поведенческа промяна да бъде осъзнато, мотивирано, подкрепено и подпомогнато стъпка по стъпка в целенасоченото действие на социалната подкрепа.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Енциклопедия по психология. Под редакцията на Дж. Корсини. С., 1998.
2. Abraham, Ch., Susan Michie. A Taxonomy of Behavior Change Techniques Used in Interventions. – *Health Psychology*, Vol. 27, 3, 2008.
3. Armitage, C., Mark Conner. Efficacy of the Theory of Planned Behaviour: A meta-analytic review. – *British Journal of Social Psychology*, 40, 2001.
4. Bandura, A. Self – efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. – *Psychological Review*, Vol. 84, 2, 1977.
5. Bandura, A. Self – efficacy Mechanism in Human Agency. – *American Psychologist*, Vol. 37, 2, February, 1982.
6. Bandura, A. Human Agency in Social Cognitive Theory. – *American Psychologist*, September 1989.
7. Bandura, A. Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, Vol.6. Six theories of child development, 1989.
8. Bandura, A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986
9. Bandura, A. Health promotion from the perspective of social cognitive theory. – *Psychology and Health*, 13, 1998.
10. Bandura, A. Social Cognitive Theory: An agentic perspective. – *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 1999.
11. Bandura, A. A Social Cognitive Theory of Personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality*, 2nd ed., 1999.
12. Bandura, A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. – *Annual Review Psychology*, 52, 2001.
13. Bandura, A. Health Promotion by Social Cognitive Means. – *Health Education & Behavior*, 31, 2004.
14. Cervone, D. William Shadel. Social-Cognitive Theory of Personality Assessment. – *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 5, 1, 2001
15. Conner, M., Paul Norman. Predicting Health Behavior. Second Edition, Open University Press, 2005.
16. Conner, M., Christopher Armitage. Extending the Theory of Planned Behavior: A Review and Avenues for Further Research. – *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1998.
17. Fishbein, M., Icek Ajzen. Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research. 1975.
18. Glanz, K., Barbara Rimer, K. Viswanath. Health behavior and health education. Theory, research and practice. 4-th edition. San Francisco, 2008.
19. Levcounis, P., Bachaar Arnaout. Handbook of Motivation and Change. A Practical Guide for Clinicians. American Psychiatric Publishing, Inc., 2010.
20. Locke, E., Elizabeth Frederick. Effect of Self-Efficacy, Goals, and Task Strategies on Task Performance. – *Journal of Applied Psychology*, Vol. 69, 2, 1984.
21. Ouellette, J., Wendy Wood. Habit and Intention in Everyday Life: The Multiple Processes by Which Past Behavior Predicts Future Behavior. – *Psychological Bulletin*, Vol. 124, 1, 1998.
22. Parker, J., Greta Bradley. Social Work Practice: Assessment, Planning and Review, 2003.
23. Prochaska, J., Carlo DiClemente, John Norcross. In Search of How People Change. Applications to Addictive Behaviors. – *American Psychologist*, September, 1992.
24. Prochaska J., Wayne Velicer, Joseph S. Rossi. Stages of Change and Decisional Balance for 12 Problem Behaviors. – *Health Psychology*, Vol. 13, №. 1, 1994.
25. Rosenstock, Irwin M., Victor J. Strecher, Marshall H. Becker. Social Learning Theory and

- the Health Belief Model. – *Health Education Quarterly*, Vol. 15 (2), 1988.
26. Schunk, D. Self-efficacy and academic motivation. – *Educational Psychologist*, 26, 1991.
  27. Strecher, V., Brenda DeVellis, Marshall Becker. The Role of Self-Efficacy in Achieving Health Behavior Change. – *Health Education Quarterly*, Vol. 13 (1), Spring, 1986.
  28. Velicer, W., James Prochaska, Carlo DiClemente. Decisional Balance Measure for Assessing and Predicting Smoking Status. – *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 48, 5, 1985.
  29. Velicer, W., James Prochaska, Carlo DiClemente. Relapse situation and Self-efficacy: An integrative model. – *Addictive Behaviors*, Vol. 15, 1990.
  30. Zimmerman B. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. – *Contemporary Educational Psychology* 25, 2000.
  31. Byrd, Theresa, Rafaelita Chavez, Katherine Wilson. Barriers and Facilitators of Cervical Cancer Screening Among Hispanic Women. – *Ethnicity and Disease*, Volume 17, 2007, 129.

*Постъпила март 2012 г.*

